

expressão
POPULAR

DERMEVAL SAVIANI

**EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA
E BNCC**

EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA E BNCC

Dermeval Saviani

EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA E BNCC

1ª edição
Expressão Popular
São Paulo – 2025

Copyright © 2025 by Editora Expressão Popular

Produção editorial: *Miguel Yoshida*

Preparação: *Letícia Bergamini*

Revisão: *Marcos Visnadi*

Projeto gráfico e diagramação: *ZAP Design*

Impressão e acabamento: Paym

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S267e	Saviani, Dermeval Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC / Dermeval Saviani. -- 1.ed. -- São Paulo : Expressão Popular, 2025. 235 p. ISBN 978-65-5891-164-7 1. Educação básica – Ensino - Brasil. 2. Educação superior – Ensino - Brasil. 3. Pedagogia das competências. I. Título.
	CDU 37.02(81)

Bibliotecária: Eliane Maria da Silva Jovanovich - CRB 9/1250

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sem a autorização da editora.

1ª edição: janeiro de 2025

EDITORA EXPRESSÃO POPULAR

Alameda Nothmann, 806, Campos Elíseos

CEP 01216-001 – São Paulo – SP

atendimento@expressaopopular.com.br

www.expressaopopular.com.br

 ed.expressaopopular

 editoraexpressaopopular

SUMÁRIO

Prefácio	7
<i>Ana Carolina Galvão</i>	
O ensino na educação básica e na educação superior.....	13
O legado de Karl Marx para a educação	37
Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos	61
Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos	73
A categoria dialética de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural	105
A pedagogia histórico-crítica e os desafios atuais da educação brasileira	139
A pedagogia histórico-crítica na resistência às pedagogias hegemônicas	163
Interlocuções entre a pós-graduação, o curso de Pedagogia e a Educação Básica	195
Lutas da educação básica: a questão da BNCC	219
Sobre o autor	229

PREFÁCIO

ANA CAROLINA GALVÃO*

Este livro reúne textos que tratam de diferentes aspectos da educação abordados por Dermeval Saviani, que tem dedicado a vida a constituir uma obra que se constrói coletivamente para a educação da classe trabalhadora.

Com quase 60 anos de carreira, Saviani já recebeu títulos de Doutor *Honoris Causa*, premiações por seus livros, honorárias concedidas pelo Estado brasileiro, títulos de professor e pesquisador emérito e influencia há décadas os rumos da educação brasileira por meio de suas reflexões e atuação em diferentes frentes de trabalho. Estudioso dedicado, escritor primoroso, Dermeval é autor de obras clássicas, como *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (que recebeu o Prêmio Jabuti em 2008) e *Escola e Democracia* (1983), atualmente em sua 45ª edição.

* Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, é líder do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar e membro do Núcleo de Educação Infantil (Nedi-Ufes).

Foi no livro *Escola e Democracia* que Saviani apresentou as primeiras formulações sistematizadas da pedagogia histórico-crítica, ainda que essa nomenclatura não seja utilizada na obra e só tenha sido incorporada em 1984. Passados mais de 40 anos, suas reflexões permanecem atuais, contundentes; infelizmente, a educação que tem sido oferecida à classe trabalhadora está muito distante daquilo que o autor nos sublinhou ao afirmar que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008, p. 45).

Com uma análise sempre radical, rigorosa e de conjunto, Saviani nos oferece, por meio da pedagogia histórico-crítica, uma alternativa para superar o dilema das teorias pedagógicas não críticas, seja em suas formas originárias (escola tradicional, escola nova e tecnicismo) ou em suas variantes “neoprodutivistas” (neoescolanosvismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo) (Saviani, 2010). A pedagogia histórico-crítica toma por referência o ser humano que se diferencia dos demais animais por meio do trabalho e, adjetivando a atividade vital humana, Saviani assinala que o trabalho educativo deve servir à formação dos indivíduos em suas máximas possibilidades, permitindo a cada pessoa a apropriação daquilo que o conjunto da humanidade já acumulou ao longo da história (Saviani, 2011). O acesso a esse patrimônio humano genérico é *direito* de todos os seres humanos, mas, como sabido por nós, na sociedade de classes a distribuição da produção não é feita de forma igualitária e assim se usurpa da classe trabalhadora aquilo que se desenvolveu com seu sangue, seu suor e suas lágrimas.

Nesta coletânea, as formulações de Saviani estão organizadas em nove capítulos, originalmente datados entre 2007

e 2024, e buscam demonstrar a contramão das pedagogias hegemônicas a partir da construção de uma escola que supere tanto o otimismo quanto o pessimismo pedagógico ingênuo em direção a um otimismo crítico, que não se furta à luta pela educação da classe trabalhadora.

O primeiro capítulo, *O ensino na educação básica e na educação superior*, foi escrito para uma conferência proferida na Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Adufes, seção sindical do Andes-SN) em novembro de 2022. Saviani aborda o papel do sindicato e sua função de “resistência ativa”, que pressupõe organização coletiva e formulação de propostas para os problemas enfrentados. Em seguida, ele trata da “reconstrução curricular do ensino escolar” e termina com palavras sobre a qualidade da formação de professores e condições de exercício do trabalho docente.

Em *O legado de Karl Marx para a educação*, ele explora as bases do marxismo e suas derivações para a educação. Vale o destaque, neste capítulo, para a diferenciação entre “aluno concreto” e “aluno empírico” e a delimitação do critério de cientificidade do método pedagógico histórico-crítico a partir da concepção materialista histórico-dialética.

O terceiro capítulo é intitulado *Pedagogia histórico-crítica e Pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos*. De forma didática, Saviani ressalta as convergências e distanciamentos entre as duas teorias pedagógicas, sendo fundamental seu reconhecimento de que ambas buscam uma educação crítica e não se furtam ao reconhecimento do caráter político da educação.

No quarto capítulo o autor se debruça sobre a relação entre *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* e nos explica sobre a separação, conduzida na história pela sociedade de classes, do trabalho e da educação como elementos

indissociáveis. Além disso, para alcançar o debate sobre a “educação politécnica”, Saviani nos remete à discussão inspirada em Gramsci sobre a “organização do sistema de ensino com base no princípio educativo do trabalho”. Essas ideias são de grande importância para pensarmos os ciclos de escolarização, o ensino e a educação superior.

O quinto capítulo é *A categoria dialética de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural*. A partir de uma abordagem minuciosa sobre o materialismo histórico-dialético, o texto dá centralidade à categoria de “mediação”, detalha os cinco momentos do método histórico-crítico e ressalta que, por seu fundamento no método da Economia Política de Marx, esses momentos se interpenetram e se retroalimentam dialeticamente, não podendo ser dado a eles um tratamento linear, sequencial ou cronológico. Além disso, o texto destaca a vinculação entre pedagogia e psicologia, evidenciando que é a psicologia histórico-cultural que comparece como mediação para a pedagogia histórico-crítica com vistas à produção da humanidade em cada indivíduo singular.

Em *A pedagogia histórico-crítica e os desafios atuais da educação brasileira* Saviani nos remete à crise global do capitalismo, à necessidade de construção de uma nova sociedade de base socialista e, diante disso, os desafios postos à educação brasileira. O autor trata do golpe sofrido por Dilma Rousseff e seus desdobramentos com a instalação de uma “democracia suicida” que deu condições à eleição de Jair Bolsonaro para mandato de 2019 a 2022. O texto redigido para uma palestra proferida em novembro de 2019, atualizado em setembro de 2024 considerando o alcance dos seguidos ataques sofridos pela classe trabalhadora. Nele, Saviani reconhece as dificul-

dades para manter a resistência viva e salienta que isso só será possível por meio da estratégia da organização coletiva.

O sétimo capítulo retoma alguns aspectos do capítulo anterior, no que se refere à necessidade de constituir uma resistência coletivamente organizada. Saviani demonstra o papel d'A *pedagogia histórico-crítica na resistência às pedagogias hegemônicas* sintetizando “três momentos da pedagogia histórico-crítica e que toda teoria crítica da educação deve conter”. Em seguida, situa as pedagogias hegemônicas em curso na educação brasileira com uma análise crítica que nos revela o quão desafiador, mas também fundamental, é a “luta de todos os educadores do Brasil”.

Em *Interlocuções entre a pós-graduação, o curso de pedagogia e a educação básica*, o autor caracteriza as funções da universidade, da pós-graduação na estrutura universitária, aprofunda-se na situação do curso de Pedagogia e finaliza destacando a centralidade que deve ter a Educação Básica no âmbito da universidade. Afinal, a forma humanizada que deve pautar o processo educativo em nível superior é aquela que possibilitará a potencialização da luta pela educação de qualidade para toda a população, porque estará organicamente encarnada em cada professora e em cada professor.

O nono e último capítulo trata das *Lutas da Educação Básica: a questão da BNCC*. Trata-se de entrevista concedida por Saviani ao Andes-SN, em que o autor retoma discussões já realizadas em outras obras, enfatizando, por um lado, a necessidade de revogação da Base Nacional Comum Curricular e, por outro, quais os princípios que são defendidos no âmbito da pedagogia histórico-crítica para organização do currículo escolar.

Este livro faz parte do convênio do Andes-SN com a editora Expressão Popular, aprovado em seu 42º Congresso

(2024) para a publicação de “livros clássicos”. Tomando a definição de nosso autor sobre “clássico”, que é aquilo “que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo” (Saviani, 2011, p. 17), nada mais oportuno do que ter entre as obras selecionadas pelo Andes-SN um livro com textos do professor Dermeval Saviani. É sua primeira publicação pela Editora Expressão Popular e também a convite do Andes-SN. Saúdo tal iniciativa de nosso Sindicato, que revela seu reconhecimento à história deste intelectual – um filho da classe trabalhadora – e às suas contribuições para a educação brasileira, possibilitando a ampliação de seu já vasto alcance a professoras e professores.

Tomo a liberdade de encerrar este prefácio prestando minha reverência nesta data ao nosso Mestre, com gratidão por sua generosidade, humildade e coerência entre seus escritos e sua vida de carne e osso.

Vitória, 15 de outubro de 2024

Referências

- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 40. ed. (comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*

Ao receber o convite para estar aqui com vocês, hoje, para tratar do ensino tanto na educação básica como na educação superior e considerando que se trata de uma iniciativa da Associação de Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Adufes) e, portanto, da organização sindical dos professores da universidade, logicamente a demanda se liga a problemas no exercício da docência por parte dos professores cuja representação é confiada à sua entidade sindical, no caso, a Adufes. E, de fato, ao me endereçar o convite, a professora Ana Carolina me adiantou os problemas enfrentados tanto na docência de nível superior como na Educação Infantil mantida pela universidade, o que, suponho, os levou a propor o curso “A universidade que queremos”, cujo objetivo é “discutir uma perspectiva de universidade popular, democrática, de qualidade”. Nesse âmbito foi solicitada minha

* Conferência proferida na Adufes no dia 23 de novembro de 2022.

contribuição nessa discussão que envolve o ensino no que se refere à educação básica, bem como à educação superior.

Começo, então, com uma introdução referente ao papel do sindicato para, em seguida, tratar da árdua luta que precisamos continuar a travar – agora não apenas na resistência, mas também no ingente esforço de reconstruir o país, de forma geral, e especificamente na educação diante das enormes perdas sofridas ao longo dos últimos seis anos, desde o golpe que derrubou Dilma Rousseff da Presidência da República.

Introdução: o papel do sindicato

Entendo que as ações da massa trabalhadora, de modo geral e, especificamente, as lutas sindicais, devem ser orientadas, o máximo possível, pela perspectiva da passagem do âmbito econômico-corporativo ao econômico-político e deste ao âmbito propriamente político; assim, realiza-se a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. Logo, sem descurar da reivindicação por aumentos salariais e melhoria nas condições de trabalho, deve-se ir além, como Marx mostrou no texto “Salário, preço e lucro” (1985 [1865]) – que resultou de sua longa intervenção na Associação Internacional de Trabalhadores (AIT), em junho de 1865, provocada pela manifestação do camarada John Weston. Este defendera, no Conselho Geral da AIT, a tese de que a elevação dos salários não poderia melhorar a situação dos trabalhadores, sendo, ao contrário, prejudicial à atividade dos sindicatos. Conforme mostrou Marx, a defesa dessa tese se baseava em duas premissas:

1^a) que o *volume da produção nacional é algo de fixo*, uma quantidade ou grandeza constante, como diriam os matemáticos;
 2^a) que o *montante dos salários reais*, isto é, dos salários medidos pelo volume de mercadorias que permitem adquirir é também uma soma *fixa*, uma grandeza *constante*. (Marx, 1985, p. 334)

Fundamentando-se nessas duas premissas Weston considerava, em suma, que não adiantava lutar por aumento de salários uma vez que, após atender a essa reivindicação, os patrões aumentavam o preço dos produtos, o que neutralizava o efeito dos aumentos concedidos.

Marx valorizou a iniciativa do operário Weston elogiando sua coragem, pois, “atento ao que julga ser do interesse da classe operária”, ele não apenas expôs, mas defendeu “opiniões que ele sabia serem profundamente impopulares no seio da classe operária”; diante dessa constatação, Marx considerou que “esta demonstração de coragem moral deve calar fundo em todos nós”. E concluiu sua observação inicial afirmando que, ao final de sua conferência, o “cidadão Weston” veria que de certo modo havia concordância com sua ideia mas que Marx não podia “deixar de considerar teoricamente falsa e perigosa na prática” (Marx, 1985, p. 333), na forma de sua apresentação. Na sequência, Marx faz uma longa exposição para mostrar que, a partir do processo de produção no qual os trabalhadores põem em movimento sua força de trabalho gerando mercadorias, o valor dos produtos e dos salários, assim como os respectivos preços, é fixado segundo determinadas leis econômicas, e não de acordo com a vontade dos capitalistas. Para fazer essa demonstração ele desenvolve 14 tópicos, sendo que no último ele analisa “a luta entre o capital e o trabalho e seus resultados” (XIV) no

qual observa que “a tendência geral da produção capitalista não é para elevar o nível médio normal do salário, mas, ao contrário, para fazê-lo baixar, empurrando o valor do trabalho mais ou menos até seu limite máximo” (Marx, 1985, p. 377). No entanto, isso não significa que a classe operária deva renunciar a defender-se contra os abusos do capital, deixando de aproveitar as possibilidades de melhorar sua situação; pois, diz Marx, se fizesse isso, “ver-se-ia degradada a uma massa informe de homens famintos e arrasados, sem probabilidade de salvação”. E continua:

Creio haver demonstrado que as lutas da classe operária em torno do padrão de salários são episódios inseparáveis de todo o sistema do salariado; que, em 99% dos casos, seus esforços para elevar os salários não são mais que esforços destinados a manter de pé o valor dado do trabalho e que a necessidade de disputar o seu preço com o capitalista é inerente à situação em que o operário se vê colocado e que o obriga a vender-se a si mesmo como uma mercadoria. Se em seus conflitos diários com o capital cedessem covardemente, ficariam os operários, por certo, desclassificados para empreender outros movimentos de maior envergadura. (Marx, 1985, p. 377)

Mas Marx prossegue observando que, abstraindo a escravização que está implicada no sistema salarial, “a classe operária não deve exagerar a seus próprios olhos o resultado final destas lutas diárias”. Ela deve ter presente que luta contra os efeitos, e não contra as causas; que consegue deter a queda, mas não mudar a direção. A classe operária deve saber que o sistema capitalista, apesar de todas as misérias que impõe, “engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade” (Marx, 1985, p. 377). E arremata de forma cristalina: “em vez do lema conservador de: ‘Um salário justo

por uma jornada de trabalho justa!’, deveria inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: ‘Abolição do sistema de trabalho assalariado!’” (Marx, 1985, p. 377-378).

Marx fecha sua conferência, classificada por ele próprio como uma “exposição longuíssima e fatigante”, que julgou “indispensável para esclarecer um pouco o tema principal”, propondo a aprovação de uma resolução em três pontos. No primeiro, define que “uma alta geral da taxa de salários acarretaria uma baixa da taxa geral de lucro, mas não afetaria, em linhas gerais, os preços das mercadorias”; no segundo, afirma que “a tendência geral da produção capitalista não é para elevar o padrão médio de salários, mas para reduzi-lo” (Marx, 1985, p. 378). Mas é no terceiro ponto que ele enuncia uma diretriz importante para a luta sindical. Eis o enunciado completo do terceiro ponto da resolução proposta por Marx:

Os sindicatos trabalham bem como centro de resistência contra as usurpações do capital. Falham em alguns casos, por usar pouco inteligentemente a sua força. Mas, são deficientes, de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente, em lugar de ao mesmo tempo se esforçar para mudá-lo, em lugar de empregarem suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado. (Marx, 1985, p. 378)

Nós sabemos que a luta pela abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado coincide com a luta pela superação do capitalismo e implantação do socialismo. Com efeito, o capitalismo socializou o trabalho, mas manteve privados os meios de produção e os produtos do trabalho. E essa contradição precisa ser resolvida compatibilizando as relações sociais de produção com o processo de trabalho, o que significa

a socialização dos meios de produção, substituindo o modo de produção capitalista pelo modo de produção socialista com transição para o modo de produção comunista. Este não é outra coisa senão o restabelecimento do comunismo na era da abundância propiciada pelo desenvolvimento das sociedades de classe, cuja última forma é representada pelo capitalismo, definido por Marx, no prefácio à *Contribuição para a crítica da Economia Política*, nos seguintes termos:

As relações de produção burguesas são a última forma contraditória do processo de produção social, contraditória não no sentido de uma contradição individual, mas de uma contradição que nasce das condições de existência social dos indivíduos. No entanto, as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a pré-história da sociedade humana. (Marx, 1973, p. 29)

Podemos, pois, concluir que com a superação do modo de produção capitalista, ou seja, o modo de produção burguês moderno, nós sairemos da pré-história, e entraremos na verdadeira história da humanidade com o advento do comunismo – agora não mais aquele das carências próprias do comunismo primitivo, mas o comunismo da abundância, no qual a humanidade se reencontrará consigo mesma com a cooperação prevalecendo sobre a competição, regendo-se por uma nova ética, de caráter social, diferentemente da ética do individualismo consumista; uma ética democrática, em lugar da ética tecnoburocrática do mercado capitalista; ou seja, uma ética que vá além da democracia formal do liberalismo, buscando realizar a democracia real própria do socialismo; uma ética radical, que vá às raízes dos proble-

mas enfrentados, em lugar da ética de fachada da economia capitalista (Löwy, 2005, p. 67-78).

Eis aí a luta com a qual devem estar comprometidos os sindicatos dos trabalhadores das diferentes categorias profissionais, assim como os movimentos sociais populares e os partidos de esquerda.

É com esse espírito que nos cabe resistir à atual situação. Mas se trata de uma resistência ativa, que, como indiquei na conclusão do livro *A Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas* (2016), implica dois requisitos: o primeiro diz respeito à forma, ou seja, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas por meio de organizações coletivas, galvanizando fortemente todos os que foram atingidos pelas medidas destrutivas do governo que se encontra, atualmente, em fim de seu mandato; o segundo se refere ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de propostas de solução dos problemas enfrentados, sem o que seria difícil conseguir a mobilização (Saviani, 2016, p. 303).

Passo, então, a delinear uma proposta de reconstrução dos currículos escolares para o ensino da educação básica e da educação superior.

Pensando a reconstrução curricular do ensino escolar

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação escolar no Brasil se divide em dois níveis: a educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e a educação superior. O convite que recebi para este encontro programado pela Adufes foi de uma fala sobre o ensino nesses dois níveis da educação escolar.

Dando início a esta nossa conversa, vou lhes apresentar a análise que fiz em outros momentos e que retomei, de forma condensada, respondendo à pergunta: “Nos últimos anos os debates em torno aos currículos escolares têm sido marcados por embates ideológicos intensos. Quais seriam as principais proposições da pedagogia histórico-crítica no que se refere aos currículos escolares?”, que me foi formulada pelo professor Newton Duarte numa entrevista para a *Revista Colloquium Humanarum*, depois publicada em nosso livro *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie* (Saviani; Duarte, 2021, p. 77-81). Ao responder à referida pergunta, procurei indicar o conteúdo curricular, em suas linhas gerais, da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, assim como da educação superior, tomando como referência o conceito gramsciano do trabalho como princípio educativo. De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar o aporte da Psicologia Histórico-Cultural, que indica como referência para a identificação do conteúdo e da forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos. Partindo da vida intrauterina e da transição pós-natal, nós temos, no primeiro ano de vida, a atividade emocional direta com o adulto como atividade-guia. Nesse momento o conteúdo da educação envolve a compreensão das características próprias da vida uterina e pós-natal, na qual a estabilidade da formação do bebê é diretamente dependente da comunicação emocional direta com o adulto (mãe-pai, cuidador...). Evidencia-se, assim, a natureza tipicamente social do bebê e a determinação de seu desenvolvimento pelas condições educacionais em que o referido desenvolvimento ocorre.

Na etapa seguinte, correspondente ao segundo e terceiro anos de vida, a atividade-guia é a atividade objetual manipulatória. Nessa fase já se trata de organizar intencionalmente os conteúdos, meios e procedimentos, guiados pela atividade objetual manipulatória para assegurar um processo de ensino que viabilize a aprendizagem da criança nos seus primeiros anos de vida.

Passa-se, em seguida, à idade pré-escolar (quarto e quinto anos), na qual a atividade-guia é a brincadeira de papéis sociais. Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade, superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar. Dá-se, assim, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Neste, a atividade-guia é a atividade de estudo.

Tomando como referência as reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, esbocei, em trabalho anterior, a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Levando em conta que o entendimento gramsciano da escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio, retomo, agora, com eventuais ajustes, o referido esboço.

Considerando o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem os quais não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade. O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências da natureza, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do ser humano sobre o meio ambiente; e as ciências da sociedade, pelas quais se pode compreender as relações entre os indivíduos, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a conseqüente definição de direitos e deveres. O último componente corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia.

Eis aí como se configura o currículo da escola elementar, complementado pela educação artística e educação física. A primeira, em continuidade com as atividades já desenvol-

vidas na Educação Infantil, permite às crianças não apenas a objetivação de sua expressão criativa, mas sua iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade. A segunda permitirá às crianças progressivamente assumirem de forma plena sua corporeidade, adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, bem como, em sentido inverso, da capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual.

A base sobre a qual se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo imanente do trabalho. O estudo das ciências naturais, assinala Gramsci, visa introduzir as crianças na “*societas rerum*” e pelas ciências sociais elas são introduzidas na “*societas hominum*” fornecendo, assim, o ponto de partida para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo.

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isto significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre

o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção.

Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Portanto, o ensino médio envolverá o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso no qual

a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. A concepção politécnica implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral.

Nesse sentido, trata-se de uma escola de tipo “desinteressado”, como propugnava Gramsci. É assim que ele entendia a escola ativa – e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento no qual os educandos atingiam a autonomia. Realizava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia. Completa-se, assim, a organização curricular da Educação Básica, que desde a Educação Infantil até o Ensino Médio tem o caráter de uma educação geral comum e universal destinada, portanto, a toda a população.

Do Ensino Médio passa-se à Educação Superior, na qual, além do Ensino Superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam a humanidade na época atual.

Aqui, também, tomo como referência Gramsci ao considerar que se deve evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo. Por isso Gramsci entendia que tal função deveria ser desempenhada exatamente pelas academias, que, para tanto, deveriam ser reorganizadas e totalmente revitalizadas, deixando de ser os “cemitérios da cultura” aos quais estão reduzidas atualmente.

Feitas essas considerações (que poderíamos chamar de uma espécie de exposição de princípios), passo, agora, a tratar criticamente da estrutura do ensino vigente no nível superior, que tem sérias implicações para a formação de profissionais de modo geral na vida da sociedade e, especificamente, na formação de professores para atuar na educação básica.

Estrutura atual do ensino na educação superior*

De fato, a atual estrutura do ensino da universidade brasileira decorreu da concepção e normatização contidas na reforma de 1968 (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968) regulamentada pelo Decreto 464, de 11 de fevereiro de 1969. Trata-se, pois, de uma estrutura de ensino herdada da ditadura militar. Até então, o ensino estava estruturado sobre a base da identidade entre curso e departamento. Assim, por exemplo, o professor de “Introdução à Filosofia” integrava o departamento de Filosofia se estivesse lecionando no curso de Filosofia. Caso ministrasse aulas também nos cursos de História, de Geografia, de Ciências Sociais, de Pedagogia, de Psicologia, ele seria membro igualmente dos departa-

* Retomo, neste tópico, ajustando e atualizando, a análise feita em Saviani (1984).

mentos de História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia.

O curso era, pois, a referência básica tanto para professores como para alunos. O professor era contratado para lecionar em determinado(s) curso(s). Os alunos se matriculavam num curso e, a cada ano e em sequência, numa das séries de que se compunha o curso. Com a reforma de 1968 a estrutura acima descrita foi alterada. Deu-se a separação entre curso e departamento. Este foi definido como a unidade básica da universidade que congrega especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins. O curso, por sua vez, é definido pelo currículo e coordenado por um colegiado denominado coordenação de curso. É de se notar que os conteúdos das disciplinas que figuram nos currículos dos cursos são tomados dos departamentos.

Na verdade, teoricamente, a separação entre departamento e curso foi justificada da seguinte maneira: cabe ao curso, por meio de sua coordenação, definir os objetivos que ele deve atingir; a partir e em função de seus objetivos serão definidas as disciplinas constitutivas do currículo do referido curso e selecionados os conteúdos que devem ser ministrados em cada disciplina. A partir desses parâmetros, a coordenação do curso solicita aos departamentos que indiquem os professores mais adequados para assumir as disciplinas nos termos estipulados.

Na estrutura acima exposta, o curso deixa de ser a referência básica. Para os professores, o departamento é o ponto de referência fundamental. Todo professor deverá integrar um e apenas um departamento. Já os alunos são referidos às disciplinas. Para estar em situação regular na universidade,

cada aluno deverá estar matriculado em pelo menos uma disciplina.

Em suma: por meio da departamentalização e da matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado. Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a cargo da coordenação de curso. Paradoxalmente, acentuou-se o divórcio entre o ensino e a pesquisa no momento mesmo em que a reforma se propunha a realizar a sua unidade, já que o art. 2º da Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68, de 28 de novembro de 1968) assim prescreveu: “O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”.

Na prática, a dependência da coordenação de curso em relação ao departamento, esvaziado este de preocupações pedagógicas, significou, em termos da estrutura do ensino, a subordinação dos fins aos meios. Tal consequência – é bom lembrar – está em perfeita consonância com a concepção que orientou a reforma universitária, por meio dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Na raiz das distorções acima apontadas está a preocupação com a racionalização dos custos. Tanto a departamentali-

zação como a matrícula por disciplina/regime de créditos tinham por principal objetivo a redução de custos. Assim, para ficarmos no exemplo anteriormente citado, por meio da departamentalização evitava-se a existência de vários professores de “Introdução à Filosofia”; pela matrícula por disciplina tornou-se possível oferecer apenas uma disciplina de “Introdução à Filosofia” para alunos de diferentes cursos, tais como Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia e Psicologia, anteriormente citados. Com isso, em lugar de seis turmas de cerca de 15 a 20 alunos cada, era possível programar apenas uma de 90 a 120 alunos prevalecendo, portanto, a razão econômica. Dessa forma, considerando que a disciplina era oferecida em duas aulas semanais, a instituição, em lugar de pagar 12 aulas para atender aos seis cursos, pagará apenas duas.

Pedagogicamente, porém, essas medidas acarretaram a fragmentação do trabalho educativo, gerando tal grau de dispersão, descontinuidade e heterogeneidade que se inviabilizou a eficácia do ensino, reduzido agora a um ritual esvaziado de conteúdo significativo. Lembremos, de passagem, que tal situação não é politicamente indiferente; ao contrário, tem acarretado a desmobilização dos alunos que, não mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso, bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos.

O questionamento da reforma universitária de 1968 atingiu o conjunto da organização educacional e o próprio regime que a gerou. Professores, alunos e funcionários se organizaram em associações e procuraram unificar suas lutas

reivindicando a modificação da organização educacional como um momento integrado à luta mais ampla pela transformação de toda a sociedade brasileira. Mas as mudanças introduzidas com a Nova República, com a Constituição de 1988 e com a nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, não alteraram a estrutura do ensino, que permaneceu a mesma herdada do período militar. Qual seria, então, a estrutura de ensino mais adequada para responder aos desafios educacionais lançados à universidade pela sociedade brasileira atual?

De forma geral, penso que a proposta alternativa deverá, em termos de concepção, garantir, por um lado, a articulação entre meios e objetivos, entre conteúdos e suas finalidades educativas, entre a produção/sistematização e a transmissão do saber, entre o aspecto científico e o aspecto pedagógico. Por outro lado, deverá superar a dispersão, a descontinuidade e heterogeneidade, garantindo um mínimo de continuidade e homogeneidade – sem as quais o trabalho pedagógico se torna impossível.

Em termos organizacionais deve-se, no primeiro caso, superar a separação entre curso e departamento. No segundo caso, para garantir um mínimo de continuidade e homogeneidade, cumpre superar as distorções decorrentes do regime de matrícula por disciplina. Entendemos que tal regime poderia vigorar apenas no caso das disciplinas eletivas e/ou optativas. O núcleo das disciplinas específicas de cada curso deveria ser oferecido em blocos anuais, recuperando-se em termos novos os aspectos positivos do regime seriado.

Por último, cabe lembrar que é importante levar em conta a especificidade de cada curso. Assim, retomando, à guisa de ilustração, o exemplo já dado, não é a mesma coisa

lecionar “Introdução à Filosofia” para alunos do curso de Filosofia e dos de História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia, entre outros. Com efeito, para os alunos de Filosofia a disciplina “Introdução à Filosofia” tem o caráter de uma iniciação geral, uma espécie de aperitivo a respeito de algo que será objeto de aprofundamento ao longo de todas as séries que compõem o curso. Já para História, a referida disciplina será preparatória para uma outra disciplina de fundamentação da formação dos historiadores, que é a “Filosofia da História”. Para a Pedagogia, servirá de preparação para a “Filosofia da Educação”, e para a Psicologia ela servirá de base para o estudo da nova disciplina denominada “História da Ciência”. Consequentemente, a seleção dos conteúdos, sua ordenação, sequência e ênfase adquirem conotações próprias em cada caso. Tal especificidade foi inteiramente diluída no regime de matrícula por disciplina. Como pode o professor ministrar a referida disciplina, ao mesmo tempo, para alunos de diferentes cursos, uma vez que as razões para sua inclusão nos currículos de cada curso são claramente distintas?

Mas, além do problema da heterogeneidade, outro aspecto problemático da estrutura do ensino atualmente vigente é o caráter semestral do funcionamento das disciplinas. Nessa sistemática o professor ficará sabendo quais são seus alunos ao começar as aulas, por exemplo, no início de março. Assim, somente, mais ou menos, em meados ou no final de abril, verá que determinados alunos têm certas limitações que, para serem superadas, precisariam de orientação específica e alguma atividade complementar. Dessa forma, no decorrer do mês de maio ele começará a ver como enfrentar esse problema. Mas chega junho e será preciso proceder à avaliação

de todos os alunos para decidir quem tem condições de ser aprovado pois, ao final de junho o semestre se encerra, e o professor deverá encaminhar à coordenação o resultado dos trabalhos da disciplina com a avaliação de todos os alunos. Por sua vez, estes saem para as férias de julho e devem retornar apenas no início de agosto para assistir às aulas da nova disciplina na qual se matricularam e que deverão cursar no segundo semestre. E repete-se a mesma situação com o professor, tomando conhecimento de quais são os seus alunos ao começar o novo período letivo.

Nota-se, então, a diferença em relação à matrícula no curso seriado no regime anual. O professor começava os trabalhos da disciplina em março, sabendo previamente quais eram seus alunos e já conhecendo os respectivos perfis. Dessa forma, podia fazer um acompanhamento específico dos alunos com determinadas dificuldades; e tinha todo o semestre para desenvolver o trabalho, sendo que, no mês de julho, as férias seriam apenas das aulas, pois os alunos continuariam estudando, uma vez que o professor podia indicar leituras com relatórios para trazerem em agosto e com trabalhos, especialmente para os estudantes com certas dificuldades, também para serem entregues no retorno às aulas, em agosto, quando os trabalhos eram retomados e o professor tinha até o final de novembro para desenvolver as atividades. Acrescento que esse intervalo do mês de julho era particularmente importante para os alunos que estudavam num período e trabalhavam no outro, em especial os do noturno, que trabalhavam o dia inteiro. Nessas condições eles tinham pouco tempo para as leituras e se valiam do mês de julho para pôr em dia as leituras que não puderam fazer durante o semestre letivo. Podemos concluir, portanto, que

se revela recomendável restaurar a matrícula nos cursos aliada ao regime da seriação com as disciplinas básicas funcionando anualmente.

É possível perceber, enfim, que a implantação de uma ampla rede pública de formação de professores, ancorada nas universidades públicas para atuar na educação básica, deverá estar articulada com a alteração da estrutura de ensino atualmente vigente nas instituições de nível superior; sem isso, não resolveremos o problema da qualidade da formação.

Conclusão

Por fim, à guisa de conclusão, não posso deixar de alertar para o fato de que, além do impacto da estrutura curricular herdada da ditadura, que ainda persiste, sobre a formação dos profissionais de modo geral e, particularmente, na formação dos professores, no que se refere à educação básica o grande problema diz respeito à questão da qualidade da formação de professores articulada às condições de exercício profissional.

Nesse âmbito, entendo ser indispensável a organização de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas para resgatar a educação básica pública da condição de refém das escolas superiores privadas de baixa qualidade, responsáveis pela formação da quase totalidade dos professores das redes públicas de ensino. Com efeito, uma vez que aproximadamente 80% das vagas do ensino superior são oferecidas por entidades privadas, são essas entidades que formam praticamente a totalidade dos professores das redes públicas de educação básica. E essa situação se agravou com a entrada em exercício de instituições empresariais com fins lucrativos, constituindo complexos internacionais com ações nas bolsas de valores

que têm, como principal objetivo, a maximização dos lucros. Consequentemente, elas operam via cursos predominantemente à distância, propiciando uma formação de baixo custo que deixa muito a desejar no que diz respeito à qualidade. E a essa formação de baixa qualidade se articulam condições precárias de exercício profissional com baixos salários que obrigam os professores a distribuir sua carga horária em diferentes escolas.

Eis por que é fundamental que, além da formação em uma ampla rede pública de educação superior, os professores devam ser vinculados a uma única escola em regime de tempo integral de 40 horas semanais – sendo metade do tempo nas salas de aula e a outra metade para as demais atividades, como acompanhamento do estudo dos alunos com dificuldades específicas, participação nas reuniões dos colegiados e na gestão da escola, assim como no atendimento a eventuais demandas da comunidade em que se situa a escola.

São essas, enfim, as sugestões que lhes apresento para subsidiar a luta pela melhoria da qualidade do ensino. Tanto na educação básica como na educação superior, no limite do tempo de que dispus para essa exposição preliminar à conversa para a qual fui convidado, em complemento às atividades do curso “A universidade que queremos”, organizado pela Adufes. Muito obrigado!

Referências

- LÖWY, Michael. *Ecologia e socialismo*. São Paulo, Cortez, 2005.
- MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. v. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985, p. 333-378.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1973.

- SAVIANI, Dermeval. A estrutura do ensino na universidade brasileira.
In: SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984, p. 87-94.
- SAVIANI, Dermeval. *A Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*, 16ª ed. revista, atualizada e ampliada com um novo capítulo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.* Campinas: Autores Associados, 2021.

O LEGADO DE KARL MARX PARA A EDUCAÇÃO*

De modo geral, podemos considerar o legado deixado por Marx para a educação sob os seguintes aspectos: a) o modo como educou seus filhos; b) as passagens explícitas e específicas referidas à educação contidas em suas obras; c) derivações de sentido para a educação decorrentes das análises efetuadas por Marx sobre história, economia e sociedade; d) conteúdo educativo embutido na concepção de mundo, de ser humano e de sociedade elaborada por Marx; e) o potencial teórico-educativo das categorias constitutivas do materialismo histórico-dialético por ele elaborado.

* Texto da exposição apresentada na mesa redonda do VIII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (Ebem) realizada em Cascavel (PR) no dia 04/05/2018. Publicado antes em *Germinal: Marxismo e educação em debate*, v. 10, 2018, p. 72-83.

Marx, educador de suas filhas

Apesar das dificuldades inauditas que a família enfrentava para sobreviver, Marx encontrava tempo e meios de se relacionar educativamente com seus filhos. Conforme relata Gabriel (2013), Marx se impunha às crianças não por meio de ordens, mas exercendo uma autoridade por meio de sugestões “com as quais invariavelmente elas acabavam concordando” (p. 282). Ele nunca excluía as crianças do convívio com os adultos, “não porque Marx achasse que podiam aprender com os adultos, mas porque ele achava que os adultos podiam aprender com as crianças” – percepção que ele traduzia com a força do paradoxo, gostando de dizer: “as crianças é que deveriam criar os pais” (p. 282).

De modo geral, as crianças da família Marx tinham pouca relação com a população do bairro londrino onde viviam. Seu relacionamento dava-se predominantemente com os refugiados alemães, frequentando, às vezes, os piqueniques do Acampamento Educacional dos Trabalhadores Comunistas, que se configuravam como “um encontro informal das famílias do Clube Educacional dos Trabalhadores Comunistas” (p. 316). Ali elas encontravam outros parceiros para suas brincadeiras. Mas seu grande favorito era o papai Karl. As filhas o deixavam trabalhar durante a semana, mas exigiam dele atenção total aos domingos, o que ele lhes concedia prazerosamente. Mas com certeza o envolvimento de Marx nas brincadeiras das crianças não se limitava aos domingos, como o indica essa passagem do livro de Gabriel:

Marx trabalhava na única mesa da família, cercado por toda aquela comoção doméstica mais do que usual. As crianças haviam criado uma nova brincadeira, que era atrelar Marx à fila de cadeiras que colocavam atrás dele para formar uma

espécie de diligência. Marx, sentado, era o cavalo, que fingia puxar seus exuberantes passageiros ou enfrentar seu chicote. A filha escreveria anos depois que ‘diversos capítulos de *O 18 de Brumário* foram, na verdade, escritos na condição de cavalo de corrida de três crianças pequenas’. (Gabriel, 2013, p. 299)

Na sequência, a autora observa que Marx, para se concentrar, trabalhava à noite, até de madrugada, valendo-se da luz fraca de lamparinas ou velas – prejudicando sobremaneira sua capacidade visual. E, transcrevendo um trecho do texto de Marx sobre o golpe de Luís Bonaparte, destaca a importância da obra aduzindo o seguinte comentário: “Ninguém imaginaria que o autor de *O 18 de Brumário* era um cavalo amarrado a uma cadeira enquanto o escrevia, ou que seus olhos estivessem tão inflamados que ele mal conseguia enxergar” (p. 300).

Em suma, Marx foi propiciando às filhas, desde cedo, uma formação clássica:

Num passe de magia, ele e Jenny transformavam o salão apinhado do sótão num suntuoso *palazzo* de Verona, um ruidoso campo de batalhas na França ou na fria Torre de Londres, recitando atos das peças de Shakespeare até que os menores comessem a memorizar as falas o bastante para participarem também. Marx lia para as crianças Dante, Cervantes, Walter Scott, James Fenimore Cooper e Balzac – sempre que possível no original. As cartas das crianças mostram que elas conheciam os personagens desses livros como se fossem amigos da família, e as jovens eruditas geralmente faziam alusões precoces e trocadilhos literários. O lar dos Marx era rico em termos intelectuais, o que provavelmente tornava suportável a falta de conforto material. (Gabriel, 2013, p. 317)

Eis aí, de forma sumária, uma indicação do importante legado sobre a importância da formação clássica que

Marx nos deixou a partir do relacionamento educativo com suas filhas.

Os escritos de Marx sobre educação

Sabe-se – e isso é reiterado por todos quantos tomam a iniciativa de abordar a educação a partir dos escritos de Marx – que ele não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação. Não obstante isso, encontramos em seus escritos várias manifestações explícitas e específicas sobre educação que atestam a importância conferida por ele a essa matéria, como podemos constatar pela obra de Manacorda, primeiro rastreando todos os textos na sua integralidade, o que resultou no livro *Il marxismo e l'educazione*, publicado em 1964; depois, destacou os aspectos mais significativos, como podemos ver no livro *Marx e a pedagogia moderna*. Por meio de um cuidadoso estudo filológico visando, como ele mesmo diz, “devolver a Marx o que é de Marx, a Lenin o que é de Lenin e aos outros o que é deles” (Manacorda, 1991, p. 102), distingue três momentos: a) 1847-1848, quando sobressai o texto do “Manifesto do Partido Comunista”, de 1848, correlacionado aos “Princípios do Comunismo”, redigido por Engels em 1847; b) 1866-1867, momento em que foi redigido o texto das “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)”, entrelaçado e sobreposto às passagens de *O capital* referidas à educação. Vale recordar que nessa época Marx estava concentrado na redação d’*O capital*, motivo que o levou à decisão de não comparecer ao Congresso que se reuniu no início de setembro de 1866; c) 1875, ano da redação das “Notas à margem do Programa

do Partido Operário Alemão”, conhecidas como *Crítica ao programa de Gotha*.

No primeiro momento (1847-1848), o texto de Engels “Princípios básicos do comunismo”, redigido em novembro de 1847 na forma de catecismo com perguntas e respostas, refere-se à “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril”. No início de 1848, agora já contando com a redação de Marx, esse texto dá origem ao “Manifesto do Partido Comunista” no qual destaca-se a seguinte passagem: “Ensino público e gratuito a todas as crianças”. O segundo momento (1866-67), corresponde ao texto de Marx, “Instruções aos Delegados do Conselho Geral da AIT”, entrelaçado com *O capital*.

A AIT foi fundada em 28 de setembro de 1864, tendo formulado, em suas primeiras sessões, uma primeira versão do regimento e dos princípios que deveriam nortear as ações da entidade. Reformulando inteiramente a referida versão, Marx redigiu entre 21 e 27 de outubro o texto que veio a ser o manifesto de lançamento da AIT, acompanhado da versão provisória de seus estatutos. Fundamentado na própria imprensa burguesa e em relatórios oficiais, Marx mostra, no referido manifesto, o contraste entre o extraordinário crescimento da produção capitalista e a persistente miséria das massas trabalhadoras, que em nada se reduziu entre 1848 e 1864. De fato, tendo conquistado o poder político especialmente na França e na Inglaterra e impulsionada pela Revolução Industrial, a burguesia foi se firmando e atingiu, na década de 1860, um crescimento sem precedentes da indústria e da expansão comercial.

Se entre 1830 e 1848 as revoltas contra o domínio burguês na Europa eram conduzidas principalmente por membros esclarecidos das classes altas que integravam as camadas intelectuais, nos anos de 1860 a classe trabalhadora havia se ampliado, tornando-se mais forte e relativamente mais coesa. Contava com membros mais escolarizados e em melhores condições, portanto, de exercer a liderança e formular ideias sobre as formas de luta em defesa dos direitos dos trabalhadores. E se até então os trabalhadores haviam criado apenas organizações regionais e nacionais, agora era necessário ampliar o movimento, transpondo os limites nacionais para enfrentar os desafios representados pela eliminação, por parte dos governos burgueses, das barreiras internacionais ao comércio, que cresceu 260% entre 1850 e os anos finais de 1860.

Após dois anos funcionando conforme as normas dos estatutos provisórios, a associação realizou seu primeiro congresso em Genebra, entre 3 e 8 de setembro de 1866. Para subsidiar a participação dos delegados do Conselho Central da AIT nesse congresso, Marx redigiu, no final de agosto de 1866, o texto que ficou conhecido como “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões”.

As referidas “instruções” contém 11 pontos, assim nomeados: 1) Organização da Associação Internacional; 2) Combinação internacional de esforços, por ação da Associação, na luta entre trabalho e capital; 3) Limitação do dia de trabalho; 4) Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos); 5) Trabalho cooperativo; 6) Uniões de Ofícios: o seu passado, presente e futuro; 7) Tributação direta e indireta; 8) Crédito internacional (deixar à iniciativa dos

franceses); 9) Questão polaca; 10) Exércitos; 11) Questão religiosa (deixar à iniciativa dos franceses). Marx teceu breves considerações sobre cada um desses pontos, exceto em relação aos itens oito (Crédito internacional) e 11 (Questão religiosa) – nos quais ele anota que deixa esses pontos à iniciativa dos franceses.

Para efeitos dessa minha exposição, me limitarei ao ponto quatro (Trabalho juvenil e infantil), pois é aí que aparece a proposta de Marx para a educação. É conveniente manter presente que essas notas se entrelaçam com as passagens d’*O capital* referidas à educação, pois foram redigidas no mesmo momento em que Marx estava concentrado na escrita d’*O capital*, motivo que o levou à decisão de não comparecer ao congresso que se reuniu no início de setembro de 1866 em Genebra. Vamos, então, ao texto:*

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade qualquer criança que seja, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro, mas também com as mãos. (Marx, 1982)

Essa consideração está em consonância com o entendimento de que o ser humano não nasce humanizado. Ele se humaniza pelo trabalho derivando daí o enunciado

* Na abordagem desse texto tomei como referência a tradução portuguesa de José Barata-Moura (Marx, 1982) confrontando-a com a tradução italiana de Manacorda diretamente do alemão (Manacorda, 1964, p. 82-84), a partir da qual introduzi uma ou outra alteração na tradução.

gramsciano do conceito e do fato do trabalho como princípio educativo. E Marx prossegue:

No entanto, presentemente, nós temos apenas de tratar de crianças e jovens de ambos os sexos pertencentes ao povo trabalhador. Por motivos físicos devemos dividi-los em três classes, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12 anos; a segunda, dos 13 aos 15; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a duas horas; a segunda classe a quatro horas; e o da terceira classe a seis horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração. (Marx, 1982)

A alguns colegas do campo marxista soou estranha essa proposta de trabalho para as crianças. Alguns consideraram que Marx teria se equivocado, e outros, que tal posição estaria limitada às condições da época, hoje já ultrapassadas, o que torna indefensável a defesa do trabalho para crianças. No entanto, o que está em causa, aqui, é o entendimento do trabalho como princípio educativo, o que se explicita na sequência do texto com um maior detalhamento da proposta. Assim, prossegue Marx:

Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. O direito das crianças e dos jovens deve ser tutelado. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, por isso, dever da sociedade agir em nome deles (Marx, 1982)

Vê-se que Marx não generaliza a junção entre trabalho e instrução, pois reconhece que é desejável que o ensino comece antes do momento no qual, segundo ele, se deve efetuar a articulação entre instrução e trabalho produtivo. E, além disso, ele tem o cuidado de dosar a participação no trabalho – começa com duas horas e aumenta gradativamente conforme as faixas etárias. Tal encaminhamento se apoia na concepção histórico-dialética da gênese e desenvolvimento do ser humano sobre a base do trabalho como atividade teórico-prática e, também, na constatação empírica evidenciada pelas leis fabris, conforme os relatórios dos inspetores de fábrica que constataram o influxo recíproco positivo da articulação entre trabalho e instrução. Pode-se ver nesta citação contida n’*O capital*:

A coisa é simples. Aqueles que só permanecem na escola metade do dia estão sempre lépidos, em regra dispostos e desejosos de aprender. O sistema de metade trabalho e metade escola torna cada uma das duas ocupações descanso e recreação em relação à outra, sendo por isso mais apropriado para a criança do que a continuação ininterrupta de uma das duas. Um menino que desde cedo fica sentado na escola, especialmente no verão, não pode concorrer com outro que chega alegre e animado de seu trabalho. (Marx, 1968, p. 553-554)

E Marx prossegue focando na situação da classe operária, em contraste com as classes média e superior:

Se as classes média e superior negligenciam os seus deveres para com a sua descendência, a culpa é delas. Partilhando os privilégios dessas classes, a criança está condenada a sofrer dos seus preconceitos.

O caso da classe operária apresenta-se bem diferente. O operário não é um agente livre. Em muitos casos, ele é

até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Ela sabe, antes de tudo, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isso só poderá ser efetuado convertendo a razão social em poder político e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão por meio de leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, ela transforma esse poder, agora usado contra ela, em seu próprio agente. Ela efetua por uma medida geral aquilo que em vão tentaria atingir por uma multidão de esforços individuais isolados (Marx, 1982)

Esse aspecto é relevante porque indica a estratégia a ser adotada na luta da classe operária contra a burguesia em relação ao papel do Estado. Estabelecidos esses pressupostos, Marx especifica o que ele entende por educação:

Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Instrução intelectual.

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução politécnica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e politécnica deve corresponder à classificação dos trabalhadores entre 9 e 17 anos nas três faixas etárias indicadas. Com exceção da primeira classe, os custos das escolas politécnicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo remunerado, formação intelectual, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. É evidente que o emprego de todas as pessoas dos 9 aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei. (Marx, 1982)

Esse texto das “Instruções” se entrelaça com o comentário feito n’*O capital*, quando Marx efetuou a análise da legislação fabril inglesa: “Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica” (Marx, 1968, p. 553).

E, algumas linhas à frente, afirma:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (Marx, 1968, p. 554)

Essa potencialidade da “educação do futuro” se manifesta sobre a base da grande indústria, como explicita esta outra passagem d’*O capital*:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também

fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma. (Marx, 1968, p. 559)

O terceiro momento se materializa, em 1875, com a intervenção de Marx no programa de unificação dos dois partidos operários alemães, quando observa, sobre a educação:

Educação popular (ou ensino elementar) para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas dessa se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses? [...]

Ensino geral obrigatório, instrução gratuita [...]. O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular...

Proibição (geral) do trabalho das crianças... Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o

ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual. (Marx, 1968, p. 38-39)

Estão aí, de forma sucinta, as principais menções de Marx ligadas à educação e ao ensino.

Derivações de sentido da obra de Marx para a educação

Quanto às derivações de sentido para a educação, obtidas a partir da consideração do conjunto da obra de Marx e Engels, quem talvez melhor exemplifique esse esforço é Suchodolski, que chegou a publicar, em 1961, o livro *Teoria marxista da educação*.

O ponto de partida dessa obra é uma análise da “evolução dos problemas pedagógicos nos escritos de Marx e Engels” (no primeiro capítulo), na qual considera a trajetória de seus escritos, desde os primeiros textos até *O capital*, abordando o começo das atividades de Marx e de Engels; os fundamentos do materialismo histórico e sua importância para a pedagogia; o conhecimento dos fatos; a luta pela criação de um partido operário; o caráter de classe da educação; os problemas da economia e da pedagogia; o método dialético; e a última etapa da luta pela formação dos trabalhadores.

O segundo capítulo, denominado “Diagnóstico da atualidade”, é dedicado a mostrar o desenvolvimento histórico do capitalismo com a divisão do trabalho e as implicações para os indivíduos e as classes, em particular para o proletariado, o problema do tempo livre, a derrocada da ordem classista e a libertação do ser humano.

O terceiro capítulo trata dos problemas da alienação e do fetichismo, operando a crítica da concepção hegeliana da alienação e abrindo caminho para uma teoria materialista da

alienação. Na sequência, aborda a necessidade de superação da alienação para concluir com o esclarecimento de seu significado pedagógico.

No quarto capítulo, denominado “O significado da revolução socialista para a educação”, é abordado o caráter de classe do sistema de ensino na sociedade burguesa, o ensino dos filhos de operários, o vínculo ensino-trabalho como gérmen da educação socialista, a organização das massas e a luta pela concepção materialista revolucionária da educação. O capítulo se encerra mostrando que a visão socialista da educação moral se opõe “tanto aos sistemas burgueses do hedonismo e utilitarismo como também aos sistemas do rigorismo ético e do formalismo” (Suchodolski, 1966, p. 160).

O quinto capítulo versa “sobre os fundamentos da teoria marxista da cultura”, analisando a crítica à concepção naturalista da cultura que culmina com o destaque à iniciação na cultura como preparação para o futuro.

O objeto do capítulo seis é a “crítica da concepção metafísico-idealista do homem”, envolvendo a crítica das concepções espiritualistas e naturalistas, da mistificação e do utilitarismo burguês, assim com a crítica da educação burguesa do “homem” e do “cidadão” (aspas do autor).

A temática do materialismo metafísico tem sequência no capítulo sete, denominado “Acertos e erros do materialismo metafísico na análise do homem”, com a apresentação da crítica do materialismo sensualista, da filosofia de Feuerbach e da “reforma da consciência”, concluindo com a apresentação das características da pedagogia socialista.

No capítulo oito, denominado “luta pela teoria materialista da personalidade”, Suchodolski mostra a crítica elaborada por Marx e Engels à pedagogia dos utópicos. Mas

a maior parte desse capítulo é dedicada à crítica a Stirner, abordando a origem classista da pedagogia individualista, seus fundamentos idealistas e o conceito de individualidade de Stirner. Consta que Marx surpreendeu ao destinar tanto tempo e trabalho a analisar o livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, dedicando-lhe um manuscrito de 424 páginas, quase de igual extensão ao texto criticado. Mas Suchodolski justifica esse empenho ao considerar que “tal concepção sobre o egoísmo real predominava especialmente até fins do século XIX nos círculos dos entusiastas de Nietzsche, para os quais Stirner foi um trágico e esquecido precursor do autor de *Also Sprach Zarathustra* (Assim falou Zarathustra)” (Suchodolski, 1966, p. 269).

Conforme Balibar (1995, p. 46), no livro *A filosofia de Marx*, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica “engloba todas as noções universais, antecipando certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo”. Stirner não admite nenhuma “grande narrativa”. É interessante observar que essa voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault, e daí a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner, a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços de *A ideologia alemã*. O livro de Stirner, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, me parece algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845.

Contrariamente, portanto, ao que é divulgado hoje pela onda pós-moderna, Marx, situando-se no ponto culminante

da trajetória da modernidade, representado por Hegel, buscou empreender a sua crítica de forma contundente, ao mesmo tempo que procurou desenvolver os elementos da concepção hegeliana que rompiam com o pensamento moderno, cuja expressão máxima nos é dada pela síntese kantiana.

Finalmente, o capítulo nove tem caráter de síntese conclusiva versando sobre “o significado de Marx e Engels para a história da pedagogia”. Aborda, aí, a pedagogia burguesa antes de Marx; as tendências principais do posterior desenvolvimento da pedagogia; a característica geral do significado de Marx e Engels para a pedagogia; a teoria metafísica da essência do homem e a crítica de Marx a essa teoria; a teoria existencialista do homem seguida também da crítica de Marx a essa teoria. E esse capítulo final do livro se encerra com a explicitação do tema relativo à pedagogia da prática revolucionária.

Conteúdo educativo da concepção marxiana de mundo, de ser humano e de sociedade

Como sabemos, a atividade educativa pressupõe sempre uma determinada concepção de mundo, de ser humano, de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Essa última, quando assume o caráter de uma teoria que orienta de forma intencional a prática educativa, se chama pedagogia. Portanto, as pedagogias se diferenciam, num primeiro nível, que se situa no âmbito dos pressupostos, pela concepção de mundo, de ser humano e de sociedade. A concepção de mundo, de ser humano e de sociedade elaborada por Marx, que está na base da pedagogia histórico-crítica, parte da constatação do ser humano como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência.

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os seres humanos têm de adaptar a natureza a si. No processo de transformação da natureza o indivíduo entra em contradição com ela, necessitando negá-la para afirmar a sua humanidade. É esse o acontecimento dialético primordial que distingue os seres humanos dos demais animais.

É na existência efetiva dos seres humanos, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o ser humano é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (Marx; Engels, 1974, p. 19).

Conforme essa concepção o ser humano é definido a partir de fatos, da produção e das relações sociais que ela engendra: “a primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro estado de fato comprovável é, portanto, a organização corpórea destes indivíduos e, como consequência disso, seu comportamento diante do resto da natureza” (Marx; Engels, 1974, p. 19). É nesse contexto da prática material, da atividade física, que cabe compreender a diferença entre os seres humanos e os outros animais.

Na mesma direção vai Gramsci quando formula a pergunta: que coisa é o homem? Na busca da resposta ele começa pelo entendimento comum e corrente que reporta o homem ao indivíduo, para observar que, na verdade, não nos interessa saber o que cada indivíduo, isto é, cada homem singular é, em cada momento singular. Quando pensamos na questão “o que é o homem”, de fato estamos interessados em saber em que o homem pode tornar-se, o que o homem

pode vir a ser. Em suma, queremos saber se o homem pode dominar seu destino, fazer-se a si mesmo, criar sua própria vida. Portanto, “o homem é um processo e precisamente é o processo de seus atos” (Gramsci, 1975, p. 1344).

Em síntese, a definição do ser humano como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe como um sujeito histórico e social. Isso significa que “o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (Markus, 1974, p. 88). Assim, o indivíduo só pode se constituir como ser humano e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens por meio do processo educativo.

A essência humana se constitui, pois, a partir do modo como os próprios seres humanos produzem sua existência. Eis, então, o elemento-chave que nos permite compreender o movimento que conduz à ruptura de determinado modo de produção e sua transformação em outro. Diz Marx:

A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências. (Marx, 1973, p. 29)

Destaco, nessa passagem, as formas ideológicas como resumo da superestrutura, sendo o âmbito no qual os seres

humanos tomam consciência dos conflitos (entre as forças produtivas e as relações de produção) e os levam às últimas consequências. Daí a importância de se prover as condições subjetivas para a transformação da sociedade; daí a importância da educação como o âmbito que possibilita o desenvolvimento da consciência enquanto compreensão da situação na qual vivemos, esclarecendo sobre seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles.

O conhecimento das contradições da vida material expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção implicam, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas – sem o qual, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer.

Potencial educativo das categorias elaboradas por Marx

Uma pedagogia de orientação marxista, porque baseada na teoria do conhecimento elaborada por Marx que tem como categoria central a noção de concreto, se configura como uma pedagogia concreta.

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia

moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente a partir de suas disposições internas, de suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.

Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições nas quais se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade se expressa na forma como assimila essas relações e as transforma. Então, os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isso anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.

Dá a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conheci-

mento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Fiz uma primeira aproximação nessa direção ao formular a proposta da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, recorri a alguns textos fundantes de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não material, tendo em vista a caracterização na natureza e especificidade da educação (Marx, 1978). Igualmente recorri ao texto “O método da economia política” (Marx, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião na qual indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: “não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’”, concluindo que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2007a, p. 74).

Em suma, a tarefa precípua da pedagogia histórico-crítica consiste em resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação que se fazem presentes em sua prática há séculos. As teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido e

contribuem para sua alienação. Com efeito, o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.

Espero, enfim, ter abordado os elementos básicos que constituem o rico legado educacional que Marx nos deixou e que se mantém plenamente atual nesta data de 5 de maio de 2018, quando comemoramos os 200 anos do seu nascimento.

Referências

- BALIBAR, Étienne. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid: Fragua, 1972.
- GABRIEL, Mary. *Amor e capital: a saga da família de Karl Marx e a história de uma revolução*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere* (Edição crítica do Istituto Gramsci. Organização de Valentino Gerratana), 4 v. Turim: Einaudi, 1975.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Armando, 1964.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- MARKUS, Gyorgy. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl. *O capital: livro I, capítulo VI* (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- MARX, Karl. *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões*. Tradução do inglês de José Barata-Moura Lisboa; Moscou: Editorial Avante!; Edições Progresso, 1982.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

- MARX, K.; ENGELS, Friedrich. *Critique de l'éducation et de l'enseignement*. Organização de Roger Dangeville. Paris: Maspéro, 1976.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *La ideología alemana*. Montevideu; Barcelona: Pueblos Unidos; Grijalbo, 1974.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 39ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo, 1966.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Fundamentos de pedagogía socialista*. 3ª ed. Barcelona: Laia, 1976.

PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS*

O ano de 2021, no marco dos 100 anos do nascimento de Paulo Freire comemorados em 19 de setembro, foi palco de muitos eventos em homenagem a esse grande educador brasileiro, realizados de forma virtual em razão da pandemia do coronavírus que ainda persiste. Dentre as várias *lives* das quais participei, destaca-se aquela na qual, considerando que em 2021 também se comemoram os 30 anos do lançamento do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 1991), me foi pedido para abordar a relação entre a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia freireana, indicando suas convergências e diferenças. Começo, então, por abordar alguns aspectos que indicam a convergência de propósitos entre essas duas concepções pedagógicas, destacando, no segundo momento, os pontos que as colocam em posições distintas.

* Publicado anteriormente em *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 13, 2021, p. 170-176.

Aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia de Paulo Freire

Ambas as pedagogias se colocam na perspectiva dos interesses da maioria da população, uma vez que entendem a educação como instrumento para libertar os trabalhadores da dominação e opressão às quais estão submetidos na sociedade atual. Assim sendo, ambas consideram que cabe à educação conscientizar as camadas populares para torná-las senhoras do próprio destino, atuando para transformar a sociedade, fazendo valer seus interesses e o atendimento de suas necessidades. Ambas efetuam, então, uma crítica direta à educação dominante, denunciando seu papel alienante visando a conformar a população à ordem existente e tornando-a submissa aos interesses dominantes. Em consequência, ambas consideram que a educação é sempre um ato político, de tal modo que a defesa de um suposto caráter apolítico, neutro e desinteressado da educação não passa de uma maneira de reforçar a submissão da educação à ordem política dominante. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes.

Portanto, tanto a pedagogia histórico-crítica como a pedagogia da libertação proposta por Freire assumem que, ao proclamar a neutralidade da educação, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, preparar seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, os professores os formarão para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos.

Em consequência, ambas propõem uma educação crítica que forme pessoas autônomas capazes de desenvolver uma prática social transformadora, em contraposição à educação acrítica que forma pessoas dependentes e reprodutoras da ordem vigente. Vê-se, assim, que os seguintes princípios da concepção de ser humano, sociedade e educação esboçada por Freire em seu primeiro trabalho, *Educação e atualidade brasileira* (1959) – tese apresentada ao concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, integrante da então Universidade do Recife, que em 1967 se transformou na atual Universidade Federal de Pernambuco –, são assumidos também pela pedagogia histórico-crítica:

- a) Para ser instrumento de mudança social a educação precisa manter relação orgânica com o contexto da sociedade em que se encontra;
- b) Essa relação orgânica implica num conhecimento crítico da realidade para que a educação possa se integrar a ela e não a ela se superpor;
- c) Sua superposição à realidade decorrente de transplantes sem a necessária adequação à nova circunstância torna a educação inautêntica e, por isso, inoperante;
- d) A emersão do povo precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem pela qual, mais lucidamente, possa ver seus problemas. Posição que implica na libertação do homem de suas limitações pela consciência dessas limitações. (Freire, 1959, p. 122-123)

Do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica também postula “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1974, p. 88), que possibilite aos seres humanos “a discussão corajosa de sua problemática”

(p. 89), como se posiciona Paulo Freire no terceiro capítulo, “Educação versus massificação”, do livro *Educação como prática da liberdade*.

Distanciamentos entre a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia de Freire

Abordarei as diferenças começando pela fundamentação filosófica passando, depois, às formulações pedagógicas.

Do ponto de vista da fundamentação filosófica, ambas tomam como referência o ponto mais avançado atingido pela filosofia contemporânea, representado pela fenomenologia existencial e pelo marxismo. No entanto, enquanto a pedagogia da libertação se coloca na posição da fenomenologia existencial expressa pelo personalismo cristão, a partir do qual incorpora contribuições do marxismo, a pedagogia histórico-crítica assume plenamente o marxismo como concepção integral capaz de dar conta de todos os problemas enfrentados pela humanidade; não necessita, pois, de complementações advindas de outras correntes filosóficas. Tomando como referência as matrizes do pensamento marxista representadas por Marx, Engels, Lenin e Gramsci, a pedagogia histórico-crítica empreende a crítica das demais correntes da filosofia contemporânea correspondentes à fenomenologia, ao existencialismo e à filosofia analítica, superando suas insuficiências. Já a pedagogia da libertação proposta por Freire apresenta-se como a versão pedagógica da teologia da libertação, que opera uma distinção entre materialismo dialético e materialismo histórico, entendendo que o materialismo dialético é doutrina e, como tal, é incompatível com a doutrina da Igreja Católica, enquanto o materialismo histórico é ciência – assim sendo, mostra como

ocorreu e vem ocorrendo objetivamente o desenvolvimento histórico da humanidade, evidenciando os processos de dominação. Assim, a teologia da libertação, para operar de acordo com a “opção preferencial pelos pobres” deve levar em conta os conhecimentos científicos elaborados pelo materialismo histórico, mediante os quais o marxismo traz importantes contribuições às lutas de libertação dos povos oprimidos. Eis como Paulo Freire expressou esse posicionamento em resposta à pergunta “Paulo, tu te definirias como sendo marxista?”

Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista. Um teórico que aceite algum *a priori* da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha contribuição teórica. Igualmente, se eu aceito Deus como *a priori* e não admito ouvir perguntas e questões sobre: como é este deus?, como ele age?, ele é homem, é mulher ou é um fluido? ele mora aqui ou acolá? [...] Se eu não souber explicitar isto historicamente eu não estarei sendo marxista. Mesmo sobre a natureza do Homem, ele não existe como *a priori*. Ou seja: eu sou Homem porque me fiz e ainda me faço Homem; inexistente algo no meu ‘ser Homem’ que se constitui fora da História. Nós nos fazemos Homens e Mulheres por meio da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar *a priori*) não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade. (Freire *apud* Saviani, 2010, p. 9-10)

Vê-se, aí, claramente como Paulo Freire, em virtude de sua crença católica, não pode se definir como marxista, o que não o impede de aceitar o marxismo como ciência

(materialismo histórico): “É a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal”. Em contrapartida, o entendimento da pedagogia histórico-crítica é que não faz sentido essa cisão entre o materialismo dialético e o materialismo histórico. A concepção elaborada por Marx e continuada pelos marxistas articula esses dois aspectos sendo apropriadamente denominada de materialismo histórico-dialético.

Do ponto de vista das formulações pedagógicas, assinalo a relação entre educação popular e educação escolar, a questão da sistematização teórica e a relação educador-educando e professor-aluno.

A pedagogia da libertação se situa naquela modalidade “centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações”, preconizando “uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, busca transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular”. Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica se pauta pela “centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado” (Saviani, 2021a, p. 414-415).

Vê-se, assim, que a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire surgiu no âmbito do movimento da “educação popular”, advogando a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição à educação caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo – manejando, pois, a categoria “povo” em lugar de “classe”. Como observei no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Saviana, 2021a, p. 416), tendia-se a conceber a autonomia

popular de uma forma dita metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente de uma virtude intrínseca aos homens do povo; sua fonte primeira residiria numa dimensão transcendente, designada por Mounier como “a eminente dignidade” das pessoas unidas numa “comunidade dos destinos”, como podemos ler em *O personalismo*, uma das principais obras filosóficas inspiradoras de Paulo Freire (Mounier, 1970, p. 125-159). Tal visão acentuava a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola, postulando que a educação verdadeiramente libertadora dar-se-ia fora do Estado e também da escola – embora, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção tenha se transladado, de alguma forma, para as esferas estatal e escolar.

Essa, digamos, rejeição da forma como o ensino se desenvolvia na educação escolar se manifesta no quarto capítulo, “Educação e conscientização”, do livro *Educação como prática da liberdade*, quando Freire descreve o método de alfabetização. Com efeito, para a execução do método, Freire idealizou os Círculos de Cultura em lugar de escola; nesses círculos atuariam os coordenadores de debates em lugar dos professores; os coordenadores de debates, por sua vez, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo; esses participantes ativos do grupo se constituíam como substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade. Em lugar dos pontos e programas alienados que os professores normalmente trabalham com seus alunos, os coordenadores de grupo trabalhariam com os participantes do grupo uma “programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (Freire, 1974, p. 103).

Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica surge a partir da constatação de que a educação escolar se tornou, na época moderna sob a dominação da burguesia, a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas de educação são entendidas. Assim sendo, a escola veio a assumir no campo pedagógico um papel equivalente ao do capital na esfera econômica, o que me permitiu parafrasear a frase de Marx (1973, p. 236): “o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina”. A escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. Por isso, embora a renda fundiária tenha precedido historicamente o capital, “não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos compreender o capital sem a renda imobiliária” (Marx, 1973, p. 236). Continuando a paráfrase, podemos concluir que, embora as formas de educação não escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é mais possível compreender a educação sem a escola. Trata-se, em suma, do princípio metodológico também enunciado por Marx (1973, p. 234) e celebrizado na metáfora: “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. É a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido, e não o contrário. Logo, parafraseando a metáfora, podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação (Saviani, 2021c, p. 154-155).

Quanto à sistematização teórica e à relação educador-educando e professor-aluno, para não me alongar, vou comentá-las conjuntamente, tomando como referência o célebre aforismo enunciado no livro *Pedagogia do oprimido*: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo,

os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 78). Esse aforismo é uma frase de efeito, bastante atraente. Mas... qual seu conteúdo? Seria possível dizer que se trata de um *slogan*, tal como explicitado por Israel Scheffler no livro *A linguagem da educação*. Com efeito, no capítulo II, tratando dos *slogans* educacionais, o autor começa por mostrar a diferença entre eles e as definições; enquanto estas são consideradas esclarecedoras, aqueles são estimulantes, tendo por função unificar as ideias e atitudes dos movimentos educacionais: “Exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos” (Scheffler, 1974, p. 46). Do mesmo modo que os *slogans* religiosos e políticos, os *slogans* educacionais resultam de espírito partidário. Diante disso, Scheffler considera “ocioso criticar um *slogan* por inadequação formal ou por inexatidão na transcrição do uso” (p. 46), mas entende haver uma importante analogia entre eles e as definições. Assim, embora os *slogans* sejam símbolos unificadores de ideias e atitudes, “com o correr do tempo, entretanto, muitas vezes os *slogans* passam progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles representam” (p. 46-47). Por esse caminho, eles tendem a ser considerados “como argumentos ou doutrinas literais, e não mais simplesmente como símbolos unificantes” (p. 47).

De fato, Paulo Freire não manifestava maior preocupação com a sistematização teórica. Suas obras contêm análises e considerações político-educativas inspiradoras e estimulantes de engajamento numa educação em favor dos oprimidos e esfarrapados do mundo. Esse é seu grande mérito. Também

em sua atuação como professor prevalecia certo espontaneísmo, uma vez que ele se colocava diante dos alunos numa atitude de abertura e disponibilidade para dialogar sobre temas levantados pelos próprios alunos, secundarizando a exigência de elaboração de programa e planejamento das aulas. A ideia de que “os homens se educam entre si mediados pelo mundo” se traduzia no enunciado da relação entre educador-educando (professor-aluno) e educando-educador (aluno-professor) – ou seja, no entendimento de que o professor também aprende com o aluno e o aluno também ensina ao professor. No entanto, sabemos que as novas gerações são educadas pelas gerações anteriores e que há uma responsabilidade dos adultos, representados pelos professores, diante da educação das crianças e jovens. E é isso que a teoria da pedagogia histórico-crítica formulou ao tomar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da educação, esclarecendo que professores e alunos se situam no interior dessa prática social e ocupam posições distintas, sendo que no ponto de partida o professor detém uma visão sintética da prática social, enquanto o aluno se situa numa visão sincrética.

Eis porque Gramsci conferia papel central ao corpo docente, entendendo que, na escola, “o nexó instrução-educação só pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, pois o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade representado pelos alunos” (Gramsci, 1975, p. 1542). Por estar consciente desse contraste entre seu lugar e o lugar do aluno no processo educativo, o professor tem consciência também de que sua tarefa é “acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior

em luta com o tipo inferior” (p. 1542). Conclui, então, que com um corpo docente deficiente afrouxa-se a ligação entre instrução e educação, e o ensino degenera em mera retórica que exalta a educabilidade do ser humano, em contraste com um trabalho escolar esvaziado de qualquer seriedade pedagógica. Concordando com esse entendimento, a pedagogia histórico-crítica considera central o papel do professor, ao defender a necessidade de uma formação sólida em cursos de longa duração aliada a condições adequadas de trabalho ao corpo docente.

Conclusão

Em suma, apesar das diferenças, reitero a perspectiva crítico-transformadora que caracteriza tanto a pedagogia libertadora como a pedagogia histórico-crítica. E destaco a perda que significou para nosso país a retirada de Paulo Freire de nosso convívio, perpetrada pela ditadura civil-militar de 1964. Minha conjectura é que, sem a ditadura, o ano de 1964 poderia se concluir com as Reformas de Base postas em funcionamento e com o Plano Nacional de Alfabetização, coordenado por Paulo Freire, tendo estendido para milhões de brasileiros analfabetos o êxito obtido com as 40 horas dedicadas aos 300 camponeses analfabetos em Angicos, no Rio Grande do Norte. E com certeza Paulo Freire teria se integrado plenamente no nosso movimento educacional com contribuições teórico-práticas significativas para o avanço da educação brasileira, tanto no campo da educação popular como no âmbito da educação escolar. O exílio nos privou de sua contribuição e acabou privando também os demais países. Com efeito, apesar do reconhecimento de sua obra, em especial a *Pedagogia do oprimido*, no mundo todo, suas

ideias pedagógicas não chegaram a se incorporar na organização educativa de nenhum dos países em que sua obra foi difundida, nem mesmo naqueles, como os países lusófonos da África, aos quais prestou assessoria educacional.

Referências

- FREIRE, Paulo. Educação: preparação para o século XXI (Diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira). In: SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 1-39.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Tese (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere* (edição crítica do Istituto Gramsci. Organização de Valentino Gerratana), 4 v. Turim, Einaudi, 1975.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1973.
- MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. 3ª ed. Lisboa: Moraes, 1970.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.
- SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1974.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS*

O tema que me foi proposto pelo Grupo de Trabalho (GT) “Trabalho e Educação” para ser desenvolvido em sessão especial do GT na 29ª Reunião da Anped se reporta aos fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho-educação.

A primeira observação que me ocorre a propósito do próprio enunciado do tema é que, na verdade, da perspectiva na qual me coloco para analisar o problema, os termos “ontológico” e “histórico” não seriam ligados por uma conjunção coordenativa aditiva, como está posto no enunciado do título. Não se trataria de examinar os fundamentos ontológicos e depois, em acréscimo, examinar os fundamentos históricos, ou vice-versa. Isso porque o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico. Assim, talvez o título deste trabalho

* Publicado anteriormente em *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), abr. 2007.

ficasse mais preciso se fosse enunciado assim: “Trabalho e educação: fundamentos ontológico-históricos”.

No entanto, constatado o estreito vínculo ontológico-histórico próprio da relação entre trabalho e educação, impõe-se reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação.

Feito esse comentário preliminar, adianto o percurso que pretendo fazer no tratamento do tema que me foi encomendado.

Começarei procurando indicar, em suas linhas básicas, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Em seguida, tratarei de mostrar como, não obstante a indissolubilidade da referida relação, se manifestou na história o fenômeno da separação entre trabalho e educação. No terceiro momento abordarei o tortuoso e difícil processo de questionamento da separação e de restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação. Finalmente, esboçarei a conformação do sistema de ensino sob a égide do trabalho como princípio educativo e encerrarei com a discussão do controvertido tema da educação politécnica.

Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?

Perguntas desse tipo pressupõem que o ser humano esteja previamente constituído como ser que possui propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de ser humano que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do ser humano. E, nesse caso, fica em aberto a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados como atributos essenciais ou acidentais do ser humano.

Na definição de indivíduo da espécie humana mais difundida (animal racional), o atributo essencial é dado pela racionalidade, consoante o significado clássico de definição estabelecido por Aristóteles: uma definição se dá pelo gênero próximo e pela diferença específica. Pelo gênero próximo se indica aquilo que o objeto definido tem em comum com outros seres de espécies diferentes (no caso em tela, o gênero animal); pela diferença específica se indica a espécie, isto é, o que distingue determinado ser dos demais que pertencem ao mesmo gênero (no caso do ser humano, a racionalidade). Consequentemente, sendo o homem definido pela racionalidade, é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano.

Ora, assim entendido o ser humano, vê-se que, embora trabalhar e educar possam ser reconhecidos como atributos humanos, eles o são em caráter acidental, e não substancial. Com efeito, o mesmo Aristóteles, considerando como próprio do ser humano o pensar, o contemplar, reputa o ato produtivo, o trabalho, como uma atividade não digna de homens livres.

Diversamente, Bergson (1979), ao analisar o desenvolvimento do impulso vital na obra *Evolução criadora*, observa que

“torpor vegetativo, instinto e inteligência” são os elementos comuns às plantas e aos animais. E, definindo a inteligência pela fabricação de objetos, fenômeno identificado como comum aos animais, encontra no ser humano a particularidade da fabricação de objetos artificiais, o que lhe permite avançar à seguinte conclusão:

Se pudessemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Em conclusão, a inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas. (Bergson, 1979, p. 178-179)

No entanto, embora essa citação sugira que o trabalho seja a característica essencial que define o homem em sua totalidade, Bergson não leva essa conclusão às últimas consequências. Ao contrário, considerará que sendo o instinto, em contraponto à inteligência, uma das duas extremidades das duas principais linhas divergentes da evolução, ele é irredutível à inteligência. Esta é adequada para lidar com a matéria inerte; o instinto nos dá a chave das operações vitais. É a *intuição*, isto é, “o instinto que se tornou desprendido, consciente de si mesmo, capaz de refletir seu objeto e de ampliar infinitamente”, que nos conduz “ao próprio interior da vida” (Bergson, 1979, p. 201). Portanto, embora o ato de fabricar em que se expressa a racionalidade seja específico do homem, Bergson não o considera suficiente para definir a essência humana.

Essas considerações feitas a propósito da filosofia bergsoniana ilustram o que há de comum à grande maioria das

tentativas de se definir o homem que povoam a história da filosofia. Expressões como o “homem é um animal político”; “é um animal simbólico”, isto é, “um animal que fala”; “o homem não é senão sua alma”; “o homem é apenas corpo”; “é uma substância composta de dois elementos incompletos e complementares, o corpo e a alma”; “é um espírito encarnado” padecem do mesmo problema detectado na fórmula “o homem é um animal racional”, assim como na concepção bergsoniana. Compõem a visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizou no senso comum, marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana. Certamente trabalho e educação fariam parte desse conjunto de traços. Diferentemente dessa maneira de entender o ser humano, cumpre partir das condições efetivas, reais.

Voltando-nos para o processo de surgimento do ser humano, vamos constatar seu início quando determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à natureza, os seres humanos têm que adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os seres humanos ajustam a natureza às suas necessidades:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida,

passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx; Engels, 1974, p. 19)

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos sob o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do ser humano é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao indivíduo; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do ser humano. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios sujeitos. O que o ser humano é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

É, portanto, na existência efetiva dos seres humanos, nas contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o ser humano é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem” (Marx; Engels, 1974, p. 19).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios seres humanos, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o ser humano não nasce humanizado. Ele se forma humano. Ele não nasce sabendo produzir-se como ser humano. Necessita aprender a ser humano, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do ser humano é, ao mesmo tempo, a formação do ser humano, isto é, um processo educativo.

A origem da educação coincide, então, com a origem do ser humano mesmo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os seres humanos aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os seres humanos se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno acima descrito. Os seres humanos se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os seres humanos produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação se identificava com a vida. A expressão “educação é vida”, e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.

Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos, porque referi-

dos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios seres humanos. Fundamentos ontológicos, porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.

A emergência histórica da separação entre trabalho e educação

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos indivíduos em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Esse acontecimento é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do ser humano. De fato, como já se esclareceu, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao ser humano viver sem trabalhar. Já que o ser humano não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o ser humano perece. Daí o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar. No entanto, o advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro, sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o ser humano não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os seres humanos vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos.

Ora, essa divisão dos indivíduos em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή (skhole) e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes, que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão

do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo sujeito, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Vê-se, pois, que já na sua origem a instituição educativa recebeu o nome de escola. Desde a Antiguidade a escola se depurou, complexificou, alargou-se até atingir, na Contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. Mas essa constatação não implica, simplesmente, o desenvolvimento por uma continuidade na qual a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e se desenvolvendo tão somente sob o aspecto quantitativo. As continuidades podem ser observadas, é claro; sem prejuízo, porém, de um desenvolvimento por rupturas mais ou menos profundas.

Manacorda assinala essa questão quando aproxima os ensinamentos de Ptahhotep, no antigo Egito, que datam de 2.450 a.C., aos de Quintiliano, que viveu na antiga Roma, entre os anos 30 e 100 de nossa era. Constatando que o

“falar bem” é o conteúdo e o objetivo do ensinamento de Ptahhotep, observa que não se trata, porém, do falar bem “em sentido estético literário”, mas da “oratória como arte política do comando”, ou seja, nos termos de Quintiliano, “uma verdadeira *institutio oratoria*, educação do orador ou do homem político”. E acrescenta:

Entre Ptahhotep e Quintiliano passaram-se mais de dois milênios e meio, mais do que entre Quintiliano e nós; além disso, as civilizações egípcia e romana são muito diferentes entre si. Não obstante, acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Encontraremos as confirmações disto no decorrer do estudo, mas devemos precisar agora que a continuidade e a afinidade não vão além deste objetivo proclamado, a saber, a formação do orador ou político, e que a inspiração e os conteúdos, a técnica e a situação serão profundamente diferentes de uma sociedade para outra. (Manacorda, 1989, p 14)

Manacorda retoma o mesmo tema na conclusão de sua *História da educação*, referindo-se à descoberta, já no antigo Egito, de uma “constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares”, descrevendo-a com as seguintes oposições:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução ‘institucionalizada’ como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o ‘fazer’ dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um ‘charlatão demagogo’, um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas

chamadas ‘sátiras dos ofícios’. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma ‘escola’, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica. (Manacorda, 1989, p. 356)

Se é possível detectar certa continuidade, mesmo no longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana.

Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paideia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duleia*,* que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal gera um tipo de escola que em nada lembra a *paideia* grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, nas quais o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trazem fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

* Jogo, aqui, com as duas palavras gregas παιδεία e δουλεία. A primeira significa educação enquanto inserção da criança na cultura; a segunda, significando escravidão, remete à educação enquanto conformação do escravo à sua condição.

Essa perspectiva da análise da história da escola pelo aspecto das rupturas permitirá abordagens mais radicais, como aquela que se apresenta ao final do livro de Baudelot e Establet, *L'école capitaliste en France* [A escola capitalista na França] (1971), no qual os autores levantam três hipóteses de trabalho. Para efeitos deste texto, destaco a terceira:

Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo. (Baudelot; Establet, 1971, p. 298)

Essa hipótese sugere o peso decisivo, senão exclusivo, da escola na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista. E a via para o cumprimento desse papel reprodutor é o desenvolvimento da escola como uma instituição apartada do trabalho produtivo. Repõe-se, portanto, a “constante da história da educação” de que falava Manacorda: a separação entre instrução e trabalho. Não deixa de ser interessante essa constatação: uma hipótese formulada no âmbito do modo de produção capitalista a partir de uma análise minuciosa do funcionamento da escola francesa em pleno século XX; essa análise, centrada no entendimento da escola como um aparelho ideológico de Estado exclusivamente capitalista, termina por afirmar exatamente uma constante da história da educação cujas origens remontam ao antigo Egito. Se trataria, então, de uma continuidade na descontinuidade?

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os seres humanos produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a se manifestar sob a forma da separação entre escola e produção.

Essa separação reflete, por sua vez, a divisão que se processou ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.

Como assinalei em outro momento (Saviani, 1994, p. 162), a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Como já foi apontado, isso

pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média – cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores se dava com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o com os oficiais, sob a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de “mestre de ofícios”.

Questionamento da separação e tentativas de restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação

A relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. Como se sabe, a sociedade capitalista ou burguesa, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal. Nesta, dominava a economia de subsistência. Produzia-se para atender às necessidades de consumo, e só residualmente, na medida em que a produção excedesse em certo grau as necessidades de consumo, podia ocorrer algum tipo de troca. Mas o avanço das forças produtivas, ainda sob as relações feudais, intensificou o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade

capitalista. Nessa nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado. Nela, o eixo do processo produtivo se desloca do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material. E a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios seres humanos. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial.

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria, que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo se aprofunda e se generaliza com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX.

Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência

para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele se destacam, indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos seres humanos, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho assim organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho se tornou abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Sob o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qua-

lificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade.

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a se ligar, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos indivíduos em dois grandes campos:

aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam, em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Esboço de organização do sistema de ensino com base no princípio educativo do trabalho

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Conforme o autor, a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o qual não se pode ser cidadão – isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do ser humano sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os seres humanos, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a conseqüente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar.

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. O estudo das ciências naturais, assinala Gramsci, visa introduzir as crianças na *societas rerum*, e pelas ciências sociais elas são introduzidas na *societas hominum*:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo [...]. (Gramsci, 1975, p. 1541)*

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a

* Na edição brasileira: 1968, p. 130.

relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever, contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

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

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano (cf. Pistrak, 1981, p. 55-56). O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo; pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso no qual a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade – menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido, trata-se de uma escola de tipo “desinteressado”, como propugnava Gramsci (1975, p. 486-487; na edição brasileira, 1968, p. 123-125). É assim que ele entendia a escola ativa, e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Completava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia, pela mediação da heteronomia.

Finalmente, à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem.

Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior

com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o indivíduo contemporâneo. Terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária.

Ora, em lugar de abandonar o desenvolvimento cultural dos trabalhadores a um processo difuso, trata-se de organizá-lo. É necessário, pois, que eles disponham de organizações culturais por meio das quais possam participar, em igualdade de condições com os estudantes universitários, da discussão, em nível superior, dos problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. Com isso, além de propiciar o clima estimulante imprescindível à continuidade do desenvolvimento cultural e da atividade intelectual dos trabalhadores, tal mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material.

Ressalte-se que essa proposta é bem diversa da atual função da extensão universitária. Não se trata de estender à população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária. Trata-se, antes, de evitar que os trabalhadores caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo. Aliás, Gramsci (1968, p. 125-127) imaginava que tal função viesse a ser desempenhada exatamente pelas academias que, para tanto, deveriam ser reorganizadas e totalmente revitalizadas, deixando de ser os “cemitérios da cultura” a que estão reduzidas atualmente.

Conclusão: a controvérsia relativa à politécnia

Abordei mais extensamente a questão da educação politécnica no livro *Sobre a concepção de politécnia* (Saviani, 1989), que resultou do seminário “Choque teórico”, organizado pelo Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. Naquele momento, considerei que na abordagem marxista o conceito de politécnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Tendo em vista, porém, as controvérsias que se têm manifestado, voltei a essa questão em 2002, quando fiz as seguintes considerações.

Após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda concluiu que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo “politécnia” ou “educação politécnica”. Mostrando a contemporaneidade entre o texto das “Instruções aos delegados ao Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores”, escrito em 1866, e *O capital*, Manacorda constata que, em ambos os textos, há uma substancial identidade na definição do ensino que é adjetivado de “tecnológico”, tanto nas Instruções como n’*O capital* – o termo “politécnico” aparece apenas nas *Instruções* (Manacorda, 1991, p. 30). Contudo, para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politécnia”, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que no texto do *Manifesto* aparece como “unificação da instrução com a produção material”; nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais

de todos os processos de produção”; e n’*O capital*, se enuncia como “instrução tecnológica, teórica e prática”.

Compreendo as preocupações filológicas de Manacorda que o levaram a propor uma distinção, sugerindo que o termo “politecnicismo” se refira à “disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações”, enquanto “tecnologia” implica a unidade entre teoria e prática, destacando a omnilateralidade que caracteriza o homem:

O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por exemplo, os pintores seriam “homens que *também* pintam”); o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (Manacorda, 1991, p. 32, grifo do autor)

Essas considerações são feitas a partir da observação de que Marx, n’*O capital*, se refere às “escolas politécnicas e agrônômicas” e também às “escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção” (Marx, 1968, p. 559). Assim, o autor reconhece a existência dessas escolas criadas pela própria burguesia, detectando aí um movimento contraditório que envolve a necessidade de se atender à exigência objetiva, imposta pela grande indústria, de substituir o indivíduo parcial pelo indivíduo completamente desenvolvido. E Manacorda entende, em consequência, que o adjetivo “politécnica” se refere à escola doada pela burguesia aos operários, na qual já

se faz presente, de forma limitada, o conteúdo pedagógico da “educação tecnológica”.

Sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, penso que, em geral, pode-se entender que, em Marx, “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser considerados sinônimos. Se na época de Marx o termo “tecnologia” era pouco utilizado nos discursos econômicos, e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnicia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. Assim, a concepção de politecnicia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante (Saviani, 2002, p. 144-146).

Paolo Nosella (2006), em estudo denominado “Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica”, retoma o aspecto polêmico. Nesse texto, Paolo faz duas ressalvas à abordagem acima apresentada. A primeira se refere à minha afirmação de que as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser consideradas sinônimas em Marx. Diz ele (p. 11): “a expressão cautelosa grosso modo não surte efeito, uma vez que as análises de Manacorda são contundentes no destacar a diferença entre as duas expressões para Marx, que atribuía à moderna ciência da tecnologia um sentido mais progressista do que a politecnicia” (Nosella, 2006, p. 11).

No entanto, devo reiterar que nessa conclusão eu me apoiei exatamente em Manacorda, quando ele constata que,

em Marx, há uma substancial identidade na definição do ensino que é adjetivado de “tecnológico” tanto nas *Instruções* como n’*O capital*, aparecendo o termo “politécnico” apenas nas *Instruções* (Manacorda, 1991, p. 30). Meu entendimento é que a posição de Manacorda, como bom filólogo, está apoiada na análise linguística da etimologia das palavras, com o que, aliás, eu concordo. De fato, a palavra “politecnia”, como eu próprio também destaquei no livro mencionado, publicado em 1989, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. Tecnologia, por sua vez, significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente. Daí a conclusão de Manacorda reportando a noção de tecnologia à unidade entre teoria e prática que caracteriza o ser humano. Em minha análise não me fixei na etimologia, mas na semântica, entendida como o estudo da evolução histórica do significado das palavras. E isso já me conduz à outra ressalva apresentada por Nosella.

A segunda ressalva diz respeito à referência que fiz sobre a preservação do termo politecnia na tradição socialista. O autor se pergunta a que “tradição socialista” eu estaria me referindo e diz ser necessário distinguir entre tradição cultural socialista e socialismo real. Todavia, ele mesmo dá as respostas. Afirma que “na União Soviética, sobretudo após Lenin, a categoria de politecnia deixou de ser vista como estrutura estruturante do sistema de ensino como um todo” (2006, p. 12). Portanto, quando falei em “tradição socialista”, não era ao socialismo real que eu estava me referindo. Mais adiante, Nosella faz a seguinte consideração:

Se a hermenêutica de Manacorda sobre os textos marxianos é correta, como explicar que a tradição marxista na União Soviética, pelo menos até a morte de Lenin, tenha privilegiado o termo ‘politecnia’ nas políticas educacionais socialistas? A resposta de Manacorda é precisa: ‘Remonta exatamente a Lenin, na passagem citada, a escolha do termo ‘politécnico’ em vez de tecnológico para o ensino na perspectiva do socialismo. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de ‘politécnico’ não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas’ (Manacorda, 1991, p. 41, nota 25). (Nosella, 2006, p. 13-14)

Está explicado, então, como se formou a tradição socialista que preservou o termo politecnia, à qual me referi. E o próprio Paolo reconhece, no mesmo texto (p. 16), que o sentido geral que Lenin deu ao termo foi “genuinamente marxista”. Assim, independentemente das razões que levaram Lenin a esse entendimento, o certo é que a semântica do termo politecnia deixou de corresponder ao seu sentido etimológico. Respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnia como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Assim procedendo, em verdade, articulei, sob o conceito de politecnia, os significados etimológicos dos termos utilizados por Marx: educação politécnica e educação tecnológica, destacados por Manacorda sob as denominações de “politecnicismo” e “tecnologia”.

Portanto, sem negar a existência de outras leituras no interior do movimento socialista, importa reconhecer que a tradição que se impôs é essa por mim destacada. Para ilustrar isso, tomo, ao acaso, um exemplo retirado de Paschoal

Lemme. No texto “A reforma do ensino na Albânia”, por ele elaborado em 1960, na ocasião do 16º aniversário da Proclamação da República Democrática da Albânia, podemos ler:

O ensino politécnico, que tem por objetivo iniciar os alunos nos princípios fundamentais dos processos essenciais dos ramos mais importantes da produção moderna e os dotar de noções sobre o emprego dos principais instrumentos de produção, será dado por meio das matérias de cultura geral (Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, Desenho Técnico) e por meio do ensino do trabalho e de excursões aos centros de trabalhos (canteiros de construções, usinas, fábricas, parques automobilísticos, centrais elétricas, cooperativas, fazendas etc.). (Lemme, 2004, p. 131)

Parece claro que Marx e Lenin, assim como Gramsci, não pretendiam supervalorizar o instrumento de trabalho deslocando o foco de análise do ser humano para o instrumental técnico. Esse destaque feito por Nosella a partir de Gramsci é também minha preocupação central. Aliás, nesse contexto é oportuno lembrar que minha concepção global de educação não se expressa por meio do termo “politecnicia”, mas pela denominação “histórico-crítica” (Saviani, 2005). No interior dessa concepção, cuja inspiração principal se reporta a Gramsci, incorporei o termo “politecnicia” quando tratei do problema relativo à explicitação da relação entre instrução e trabalho produtivo, como diretriz para a organização da educação de nível médio. E isso foi feito tendo em vista o significado semântico que esse termo adquiriu no âmbito da tradição socialista, como procurei esclarecer.

Finalmente, registro que minha tendência é endossar *in totum* a linha de análise desenvolvida por Nosella no texto citado. Em particular, compartilho da centralidade que pretendeu conferir à questão da liberdade na organização

do ensino. Isso, com efeito, foi o que registrei na parte final do texto por ele comentado. E o fiz apoiando-me, mais uma vez, no próprio Manacorda, quando externei as seguintes considerações:

Como assinala Manacorda em *Il marxismo e l'educazione*, estamos diante de uma problemática que é central no marxismo: o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas na qual ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade:

Sobre a base daquele reino da necessidade, lá onde cessa o trabalho voltado para uma finalidade externa, e para além da esfera da produção material propriamente dita, surge, de fato, para Marx, o verdadeiro reino da liberdade, vale dizer, o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo. (Manacorda, 1964, p. 15)

Enfim, creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, se complementam e se enriquecem mutuamente. Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto. Se assim for, posso proclamar sem hesitação: abrirei mão do termo politecnia, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar.

Referências

- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero, 1971.
- BERGSON, Henri. A evolução criadora. In: BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 153-205. (Coleção Os Pensadores)
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. v. 4. Turim: Einaudi, 1975.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*, 2. ed. v. 5. Brasília: Inep, 2004.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Il marxismo e l'educazione*. Roma: Armando Armando, 1964.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *La ideología alemana*. Montevideú; Barcelona: Pueblos Unidos; Grijalbo, 1974.
- NOSELLA, Paolo. "Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica". Conferência proferida no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2006.
- PISTRAK, Moisei. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.
- SAVIANI, Dermeval. "O choque teórico da politécnica". *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

A CATEGORIA DIALÉTICA DE MEDIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM INTERMEDIAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL★

Este texto foi redigido originalmente para tratar do conceito dialético de mediação. Cumpre, pois, levar em conta, preliminarmente, a distinção entre as palavras “conceito” e “categoria”. Com efeito, cabe considerar que toda palavra ou termo denota um ou mais conceitos. Assim, por exemplo, a palavra “manga” é um termo que denota mais de um conceito como “manga de camisa”, “manga fruta”, “manga d’água”, além de diferentes usos regionais desse termo. Igualmente, o termo “categoria” também denota vários significados expressos por diferentes conceitos, comportando diferentes classificações como “categoria funcional”, “categoria gramatical”, “categoria léxica”, “categoria sintática”, “categoria

* Exposição, em 14 de agosto de 2014, na Mesa-Redonda “Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: mediações”, do 2º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Texto revisto e ampliado do Capítulo XI do livro de Dermeval Saviani, *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 167-187.

taxonômica” etc. No entanto, na filosofia e nas ciências o termo “categoria” assume uma conotação específica. Assim, nesse âmbito, podemos dizer que, se toda categoria é conceito, nem todo conceito é categoria. Categoria é um conceito que assume posição central designativa de determinada teoria científica ou filosófica. O exemplo que costumo dar para ilustrar essa afirmação é o da diferença entre as teorias do funcionalismo e do materialismo histórico-dialético. No funcionalismo, como sua própria denominação está indicando, o termo central, ou seja, aquele termo que é elevado ao *status* de categoria é “função”. Já no materialismo histórico-dialético, entre os termos que se elevam ao *status* de categoria, destaca-se a “contradição”.

A distinção que acabei de fazer me parece importante para se compreender que as diferentes teorias podem lançar mão de todo e qualquer conceito, independentemente das posições diferentes que assumem. Assim, ficando nos exemplos que dei, é claro que o funcionalismo poderá fazer uso do termo “contradição”, do mesmo modo que ao marxismo não está interditado o uso do termo “função”. No entanto, se no funcionalismo o termo “contradição” será considerado a partir da “função”, no marxismo ocorrerá o contrário: o termo “função” será compreendido a partir da “contradição”. Eis porque no funcionalismo o termo contradição acabará e, ao fim e ao cabo, assumirá o sentido de disfunção, ou seja, aquilo que é negado devendo ser evitado, superado. Já no marxismo são as funções que deverão ser explicadas a partir da contradição.

Fica claro, portanto, que no presente texto vamos tratar da mediação como uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “to-

talidade” e a “contradição” o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. Consequentemente, para abordar o seu lugar na pedagogia histórico-crítica em sua intermediação com a psicologia histórico-cultural, convém, de maneira preliminar, situá-la no âmbito da lógica dialética. Começarei, então, por esse ponto para, na sequência, abordar a categoria de mediação na pedagogia histórico-crítica concluindo, no terceiro momento, com a intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Significado de “dialética”

Bornheim, na introdução de seu livro *Dialética teoria práxis*, esclarece que sua decisão de escolher a dialética como tema de sua pesquisa filosófica não se deve a razões subjetivas de preferência pessoal. Há, ao contrário, “uma necessidade imperiosa de pensar a dialética, e uma necessidade que veio impor-se de modo flagrante justamente em nossos dias” (Bornheim, 1977, p. 3). Foi também esse o motivo que me levou a trabalhar em educação, considerando a dialética como a categoria central de compreensão do fenômeno educativo, bem como do método científico de conhecimento educacional.

Logo que iniciei minha atividade como professor no Programa de Pós-Graduação em Educação illustrei o significado da orientação metodológica, de caráter dialético, por meio de uma questão lançada por mim aos alunos em sala de aula.

“A questão foi a seguinte: ‘o educador é agente (causa) ou produto (efeito) da educação?’. A partir das respostas dos alunos fui desenvolvendo com eles um raciocínio por meio do qual explorei as possibilidades da lógica formal, mediante

o princípio de não contradição, conduzindo-a até seu limiar, quando o estourar de seus quadros obrigou a recorrer ao princípio da contradição. Ora, o que fiz não foi outra coisa senão partir do empírico, analisando diversas situações (a heteroeducação, a autoeducação, a educação da infância e da juventude, a educação de adultos, a educação permanente, a educação dos educandos, a educação dos educadores, a educação dos educandos-educadores e dos educadores-educandos etc.) por meio de sucessivas abstrações, isto é, guiando-me pelo princípio de não contradição). Assim, examinei, primeiro, a afirmação: ‘o educador não pode ser agente e produto da educação’; depois: ‘o educador não pode ser agente e produto da educação ao mesmo tempo’, isto é, ele pode ser agente e produto, não, porém, ao mesmo tempo; em seguida: ‘o educador não pode ser agente e produto da educação ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto’, isto é, ele pode ser agente e produto da educação ao mesmo tempo – não porém, sob o mesmo aspecto. Por último, examinei a afirmação: ‘o educador é agente e produto da educação ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto’. A aceitação dessa afirmação implica o rompimento do princípio de não contradição, vale dizer, a ultrapassagem dos quadros da lógica formal. Mas o que isto quer dizer senão que, por meio das mediações do empírico e do abstrato, nós nos apropriamos, no plano do pensamento, do real-concreto, isto é, do processo educativo enquanto síntese de múltiplas determinações, processo este que constitui o suporte de todo o raciocínio, raciocínio esse que, por sua vez, se constitui num dos momentos do próprio processo concreto da educação?

Feitos esses esclarecimentos preliminares passemos, então, a analisar em que consiste a lógica dialética.

Lógica dialética

De início, se faz necessário distinguir entre a dialética como expressão do próprio movimento da realidade e a dialética como lógica, isto é, como forma de pensar e como método de conhecimento.

Como lógica, embora a ideia de dialética já apareça entre os gregos, é somente a partir de Hegel que ela foi explicitada. É em Hegel que se dá a sistematização da lógica dialética com a incorporação da contradição como categoria do pensamento. Até aí vigorava exclusivamente a lógica formal baseada no princípio de identidade que excluía a contradição. Esta era sinônimo de inverdade, sinalizando erro ou uma falha no modo de pensar, um raciocínio equivocado.

Diferentemente, Hegel (1968) elaborou uma lógica em que a contradição se tornou categoria explicativa de tudo o que existe, permitindo-nos compreender que as coisas não são estáticas, mas movimentam-se, transformam-se; e o princípio do movimento, da transformação, é exatamente a contradição.

Na visão de Hegel a dialética assume um caráter idealista. A verdadeira realidade, para ele, é a Ideia (em-si) que entra em contradição consigo mesma e objetiviza-se, sai de si, torna-se outro, aliena-se gerando como resultado a natureza (ideia-fora-de-si). Esta, ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito (ideia-para-si). Assim, a ideia (a tese) gera o seu oposto, a natureza (antítese) que, ao se tornar consciente no espírito humano, resolve a contradição (a síntese). O espírito, porém, enquanto uma nova tese, se desdobra no espírito subjetivo (consciência e autoconsciência que se sintetizam na razão) e no espírito objetivo (direito e moralidade que se sintetizam na eticidade). A

eticidade se desdobra na sociedade civil e na família que se sintetizam no Estado. Finalmente, a contradição entre razão e Estado é superada no espírito absoluto (Deus) que se manifesta como arte e religião que, por sua vez, se sintetizam na filosofia.

Marx percebeu a riqueza da forma de pensar desenvolvida por Hegel, mas notou, ao mesmo tempo, sua limitação idealista e efetuou a crítica da forma mistificada em que aparecia a dialética na filosofia hegeliana, mostrando que em Hegel a dialética estava invertida, estava posta de cabeça para baixo. Considerou que, para dar todos os seus frutos, a dialética hegeliana precisava ser “libertada de sua carapaça mística”, precisava ser posta sobre os pés. Empreendeu, então, n^o *A ideologia alemã* (1974), escrita juntamente com Engels, a crítica a essa concepção tomando como alvo os filósofos neo-hegelianos, inclusive Feuerbach, que já se propunha, pela crítica da religião, a elaborar uma interpretação materialista do pensamento hegeliano. Marx observou que o materialismo de Feuerbach ainda tinha caráter metafísico, uma vez que correspondia a uma visão abstrata de ser humano não o compreendendo como um ser histórico.

Estabelecendo n^o *A ideologia alemã* o princípio de que não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas, ao contrário, é a vida real que determina a consciência, Marx desenvolveu a dialética em bases materiais; assim, teve, no ponto de partida, indivíduos reais produzindo os seus meios de vida e desencadeando a história como obra dos próprios homens. Por isso a concepção de Marx é chamada de materialismo dialético ou materialismo histórico, que às vezes aparecem unificados na denominação materialismo histórico-dialético.

A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Em outras palavras: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. (que confundem o concreto com o empírico), o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. No entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Pode-se dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada, é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. No entanto, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto).

Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo ser humano sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas.

Ora, o fato de a dialética ter surgido, como lógica, apenas no século XIX (a obra de Hegel, *Ciência da Lógica*, data de 1812-1816), não significa que foi apenas a partir daí que ela começou a existir. Naquele momento, ela foi descoberta e formulada como forma de conhecimento; mas, se ela corresponde ao modo como a realidade se desenvolve, faz-se presente na própria estrutura da realidade como uma lei do seu desenvolvimento e de suas transformações, tendo se originado com o próprio surgimento do universo. Assim como não significa que foi a partir do século XVII (1685) que a descoberta da lei da gravitação universal, por Newton, começou a existir, o mesmo ocorre com a dialética. Na verdade, com o enunciado de Newton tem início o nosso conhecimento dessa lei que, no entanto, estava em vigor e produzindo todos os seus efeitos desde sempre, ainda que ninguém soubesse da existência desse fenômeno antes que fosse revelado por Newton.

O fato de a dialética corresponder ao processo de desenvolvimento da própria realidade nos permite, agora que dispomos desse instrumento analítico após a sistematização da lógica dialética inaugurada por Hegel, reconstituir o movimento de toda a história, desde o surgimento do homem, compreendendo esse desenvolvimento em suas transforma-

ções. Ilustremos esse entendimento com a controvérsia entre indutivismo e dedutivismo na filosofia da ciência.

A época moderna foi inaugurada com o *Discurso do método*, de Descartes, e com o *Novum Organon*, de Francis Bacon. Com este último se fez a crítica da lógica aristotélica centrada no silogismo – portanto, no argumento dedutivo – e advogou-se a indução como caminho para o desenvolvimento das ciências tendo por base a experiência. Firmou-se, assim, o esquema indutivo de desenvolvimento do conhecimento científico configurado em três momentos básicos: a) observação; b) generalização; c) confirmação. No século XX, esse esquema veio a ser contestado, buscando-se substituí-lo pela via dedutivista, cujo esquema foi formulado por Popper (s.d., p. 63-88), também em três momentos paralelamente contrapostos àqueles do esquema baconiano: a) problema; b) conjectura; c) refutação. Assim, em lugar de se partir da observação para, a partir das evidências preliminares aí obtidas, formular a hipótese na forma de uma proposição geral a ser confirmada pelos testes empíricos, propõe-se que o conhecimento parta do problema (ninguém se põe a observar sem que isso seja motivado por algum problema). Diante do problema, formula-se, independentemente da experiência, uma conjectura na forma de uma proposição geral da qual se deduzem, segundo as regras lógicas, consequências observáveis; o teste empírico deverá ser feito visando não confirmar, mas refutar a conjectura proposta, pois sempre é possível confirmar, desde que se esteja interessado nisso. Daí decorre o entendimento de que um enunciado só pode ser considerado científico se for refutável (note-se bem: se puder ser refutado e não o for). Assim, não são científicos os enunciados irrefutáveis, isto é, que não podem ser refu-

tados; tampouco o são os enunciados refutados. Em suma, somente permanecem como aceitáveis cientificamente os enunciados que, podendo ser refutados, resistem às tentativas de refutação. Quando a tentativa obtiver êxito, o enunciado refutado pelo teste empírico deverá ser abandonado. Assim, uma nova conjectura deverá ser formulada, a partir da qual serão deduzidas consequências empiricamente observáveis que permitirão efetuar testes com o objetivo de sua refutação.

Evidentemente, o móvel dos dedutivistas contra a indução decorre da percepção da impossibilidade lógica do argumento indutivo, uma vez que logicamente não se pode chegar a um enunciado universal a partir de casos particulares. Assim, por mais evidências que se acumulem, se não se chega a esgotar todos os casos particulares permanece sempre a possibilidade lógica de que apareça um caso que não se comporte da forma contida no enunciado geral decorrente das evidências particulares anteriores. Em contrapartida, se para confirmar uma hipótese geral é necessário verificar todos os casos particulares, para refutá-la basta apenas um caso.

Para evidenciar essa situação, os dedutivistas se empenharam em mostrar a fragilidade do argumento indutivo chegando mesmo a forjar exemplos, ridicularizando o procedimento indutivo, o que é ilustrado pela “indução galinácea”, sugerida por Bertrand Russell. Reproduzo, de forma livre, a “indução galinácea” para visualizar a crítica à inconsistência da argumentação indutiva.

Uma senhora vai à feira no domingo, compra uma galinha, volta para casa e a coloca no galinheiro. Na segunda-feira, ela abre o portão do galinheiro e joga um punhado de grãos de milho para alimentar a galinha. Na terça-feira repete-se a mesma cena, e a galinha observa o comportamen-

to de sua dona, constatando o resultado positivo representado pela satisfação de sua fome. Na quarta-feira repete-se pela terceira vez a mesma situação, e a galinha já avança uma conclusão: toda vez que essa senhora entra no galinheiro, o resultado é a alimentação da galinha. Mas, como boa cientista, ela considera essa generalização como uma suposição provável, ainda dependente de confirmação. Apresenta-se, pois, como uma hipótese e a galinha aguarda o dia seguinte para verificar, mais uma vez, o comportamento de sua dona. Na quinta-feira, repete-se pela quarta vez a idêntica cena. Mas, cautelosa, a galinha resolve fazer nova observação. Na sexta-feira, a repetição da cena soa como a confirmação da hipótese. É lei: toda vez que sua dona entra no galinheiro, a galinha tem assegurada sua alimentação diária. No sábado, porém, com a galinha tranquila no galinheiro, certa de que ao entrar sua dona ela será alimentada, a dita senhora entra, pega a galinha pelo pescoço e a leva para a panela.

A historinha irônica de Bertrand Russell não foi contada exatamente assim. Relatei-a dessa maneira para reproduzir, de forma simplificada, os três momentos do método indutivo: observação, generalização, confirmação. A piada de Russell é contada de diferentes maneiras. Numa delas a alimentação ocorre em 99 dias e, no centésimo dia, a galinha vai para a panela. A moral da história é que não importa a quantidade de ocorrências, se nove, 90, 900... Como a possibilidade se estende ao infinito, jamais se terá a certeza no caso de uma conclusão obtida por indução. Em outra versão a galinha é substituída pelo “peru indutivista” que é alimentado todos os dias às 9h, o que o leva, depois de algum tempo, a generalizar essa experiência que, no entanto, é invalidada na véspera do dia de Natal.

Diante dessas considerações que põem em evidência os limites da indução ao ponto de levá-la ao ridículo, sobreveio-me a indagação: mas se a indução é tão frágil, tão inconsequente, tão inconsistente logicamente, como foi possível que Bacon, Galileu, Newton e tantos outros, lançando mão do método indutivo, puderam chegar a descobertas tão significativas para o desenvolvimento da ciência? Em resposta a essa indagação faço as seguintes observações:

- a) Por que, no esquema de Bacon, o primeiro passo do método é a observação, e não o problema como definido no esquema de Popper? Ora, é óbvio que Bacon, Galileu e todo verdadeiro cientista sabe que toda e qualquer investigação é posta em marcha tendo em vista responder a algum problema. Ele é, pois, a condição prévia, aquilo a partir do qual o método é posto em movimento. Portanto, não é um passo do método, pois o precede sendo aquilo que o justifica e o determina. Isso significa que a investigação começa pela observação daqueles elementos que motivaram o aparecimento do problema que se quer esclarecer. Assim, por exemplo, se me defronto com o problema referente ao comportamento dos metais diante da ação de algo como o calor, vou proceder às observações que me permitam esclarecer o problema que motivou minha investigação. Portanto, fica claro que nunca se começa a observar sem um problema prévio que orienta a investigação.
- b) Além da precedência do problema em relação ao processo de investigação, deve-se ter presente que o procedimento indutivo dos fundadores da ciência moderna estava apoiado num pressuposto relativo

à concepção de natureza. Trata-se da ideia de que a natureza se comporta de modo regular. Note-se bem. Enquanto concepção de natureza a ideia de que ela se comporta de forma regular desempenha o papel de um axioma ou postulado, ou seja, não é algo que esteja em questão; mas, ao contrário, impõe-se como válido, sem necessidade de demonstração como – aliás, ocorre com a noção popperiana de conjectura que não se baseia na experiência, mas que pode ser um mero lance de imaginação. Isso significa que o procedimento indutivo, de fato, se apoia num argumento dedutivo, deixando evidente que o conhecimento humano não é nem indutivo nem dedutivo, mas indutivo-dedutivo, articulando esses dois momentos numa unidade indissolúvel. Esclareçamos essa questão retomando o exemplo do comportamento dos metais diante da ação do calor.

Considerando-se o pressuposto de que a natureza se comporta de modo regular, os metais, sendo um fenômeno da natureza, necessariamente se comportam de forma regular conforme o seguinte silogismo: todos os fenômenos da natureza se comportam de modo regular (premissa maior); ora, os metais são um fenômeno da natureza (premissa menor); logo, os metais se comportam de modo regular (conclusão). Isso significa que, diante do problema do comportamento dos metais sob a ação do calor eu, de antemão, já sei que se comportarão de forma regular, mas não sei que tipo de comportamento ocorrerá. Assim, diante da ação do calor o metal pode se contrair, dilatar ou permanecer indiferente. Como vou descobrir qual desses comportamentos será o real, o verdadeiro? Não há outro caminho senão

proceder à observação e, rigorosamente, não será necessário observar o comportamento de todos os metais como postulam os dedutivistas. Bastará observar apenas um, o que é assegurado pela argumentação dedutiva fundada na premissa geral da regularidade do funcionamento da natureza; então será possível perguntar: e por que o método indutivo preconiza que sejam observados vários metais? A resposta é simples. Trata-se de cautela científica. É necessário assegurar-se que se está, de fato, diante de metais e que a causa de seu comportamento seja, efetivamente, o calor. Assim, as primeiras observações podem ocorrer casualmente chamando a atenção para a relação entre a presença do calor e o comportamento de dilatação dos metais. Captada essa tendência formula-se, então, a hipótese, ou seja, a suposição de que o comportamento provável dos metais diante da ação do calor seja a dilatação. Formulada a hipótese, ela passa a orientar a observação que se torna, agora, controlada. Assim, isola-se determinado metal que é colocado sob a ação exclusiva do calor, isolando-se todas as outras possíveis variáveis intervenientes. Constatado que, nessa situação controlada, confirma-se o comportamento de dilatação chega-se, enfim, à conclusão segura expressa na lei da dilatação dos metais, assim enunciada: todo metal se dilata sob a ação do calor. Ora, essa conclusão não está sujeita a qualquer tipo de contestação, como argumentam os dedutivistas, porque ela foi obtida sim por via indutiva, mas se encontra apoiada numa argumentação dedutiva.

À luz da análise que acabei de fazer, cumpre observar que essa articulação entre indução e dedução, que se dá objetivamente, não chegava a ser percebida explicitamente nem mesmo pelos próprios cientistas. Isso porque eles se guiavam

pela lógica formal baseada nos princípios de identidade e de não contradição, o que conduz ao entendimento de que o que é indutivo não é dedutivo e vice-versa. No entanto, após Hegel, com a sistematização da lógica dialética regida pelo princípio de contradição, nós sabemos que os polos opostos não se excluem, mas se incluem. Assim, por expressar o desenvolvimento do processo objetivo, mesmo quando ainda não conhecida pelos seres humanos, a lógica dialética não deixou de se fazer presente no processo de desenvolvimento da ciência. Desse modo, num olhar retrospectivo, agora que a lógica dialética já é conhecida, nós podemos perceber sua presença agindo de forma implícita nas elaborações metodológicas dos fundadores da ciência moderna, os quais, por isso, não chegaram a conclusões simplistas e equivocadas como sugerem as críticas dos dedutivistas.

Na verdade, a limitação da indução, tão salientada pelos dedutivistas, já havia sido notada por Aristóteles, ao afirmar que a vantagem da indução é que ela faz avançar o conhecimento e sua desvantagem é que não traz a garantia da verdade. Em contrapartida, a vantagem da dedução é que traz a garantia da verdade, mas sua desvantagem é que não faz avançar o conhecimento. De fato, a dedução é analítica, ou seja, ela apenas explicita, na conclusão, aquilo que já está contido nas premissas, ao passo que a indução é sintética, pois acrescenta, na conclusão, algo que não estava presente nas premissas. É sintomático notar que se os dedutivistas destacaram, com insistência, a desvantagem da indução, praticamente silenciaram sobre sua vantagem e, ao contrário, insistiram na vantagem da dedução, mas nada disseram sobre sua desvantagem.

Examinando essa questão em perspectiva histórica constatamos que, via de regra, as épocas progressivas – as sociedades em desenvolvimento – tendem a encarar o problema do conhecimento pela via indutiva, enquanto as épocas e sociedades relativamente estabilizadas tendem a se guiar pelo caminho dedutivo. Isso é compreensível, porque as sociedades que se encontram em sua fase inicial de desenvolvimento estão empenhadas na busca pelo novo; ao passo que as sociedades estabilizadas empenham-se em justificar e manter a ordem existente. Assim, a sociedade grega da época jônica ou pré-socrática se guiava pela indução, buscando observar os fenômenos naturais para compreendê-los e melhor controlá-los em benefício de seu desenvolvimento. Eis porque Tales de Mileto – descrito como desprovido de senso prático pela narrativa filosófica herdada da fase correspondente ao século de Péricles – se distraía observando as estrelas e, não vendo o chão onde pisava, caiu num buraco e surpreendeu seus contemporâneos se enriquecendo com o comércio de azeite. À luz do estudo historiográfico, podemos entender por que Tales entendia que o princípio do universo era a água e também por que ele se dedicava a observar os astros. Ora, a Grécia dos pré-socráticos, uma península prensada entre montanhas e o mar, entrecortada por arquipélagos espalhados pelo Mar Egeu, voltada para sua colônia jônica na Ásia Menor, encontrava-se em intenso processo de desenvolvimento e o comércio do azeite tinha de ser feito por barcos singrando os mares; portanto, a observação dos astros era um recurso importante para orientar a navegação rumo aos seus vários destinos. Nessa condição, a água, além de ser a fonte da vida, revestia-se diretamente de grande importância econômica.

Já a Grécia de Sócrates, Platão e Aristóteles estava estabilizada com o domínio da aristocracia fundiária que podia viver na cidade do trabalho de seus escravos, que cultivavam suas terras que circundavam as cidades. Nessas condições, interessava a essa aristocracia dominante manter a situação; prevalecia, assim, a argumentação dedutiva que reitera o já conhecido, justificando a ordem existente. Assim, entendemos por que Aristóteles, embora reconhecesse a vantagem da indução na descoberta de novos conhecimentos, dedicou-se à elaboração e sistematização da teoria do silogismo. Constatamos fenômeno semelhante no final da Idade Média quando a nobreza e o clero, empenhados em manter a ordem feudal, agarraram-se à argumentação dedutiva, reeditando a teoria do silogismo de Aristóteles, enquanto a burguesia em ascensão, empenhada na construção da nova ordem social, voltou-se para o estudo da natureza. Sob o lema “conhecer é poder”, Bacon produziu o *Novum Organon* (Nova Lógica), a teoria da indução em contraposição ao “Organon” aristotélico. Considerando-se que essa nova sociedade se consolida no século XIX, resulta compreensível a retomada do dedutivismo pelo pensamento dominante que se empenha em manter essa forma social contra os anseios e as pressões pela sua superação.

Em suma, com a lógica dialética supera-se a oposição entre indução e dedução, incorporando-as numa síntese superior compreensiva do método do conhecimento científico. Nessa perspectiva, o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, ou seja, não

se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Marx, 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo *versus* indutivismo, que deixa de ter sentido.

A categoria de “mediação” na pedagogia histórico-crítica

A centralidade da categoria de mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o ser humano, destacando-se da natureza, entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, determinado ser natural, dada a sua condição de ser humano, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, agindo sobre a natureza e transformando-a. Nessa relação metabólica, a natureza se apresenta ao mesmo tempo como o meio no qual o ser humano vive e como o meio pelo qual ele vive. Pelo trabalho, o ser humano “[...] defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se

dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana” (Marx, 1968, p. 202).

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios seres humanos, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o ser humano não nasce humanizado. Ele se forma humano. Não nasce sabendo produzir-se como humano. Necessita aprender a ser humano, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do ser humano é, ao mesmo tempo, a formação do humano, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do ser humano.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. O ser humano é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas, objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu.

Consequentemente, para se tornar atual à sua época, é preciso que o ser humano se aproprie do conjunto das objetivações que configuram a estrutura da sociedade na qual ele nasce e vai viver sua vida. Na contemporaneidade, notamos que estamos diante de uma forma de sociedade que incorporou ao seu modo de vida processos formais, cuja base

mais conspícua pode ser definida pela linguagem escrita. Ora, essa forma de linguagem, diferentemente da linguagem oral, não é espontânea e “natural”, mas formal e codificada. Nessa condição ela não pode ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático, requerendo uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar surgiu exatamente para atender a essa exigência. Eis como a escola veio se converter, na época moderna, na forma principal e dominante de educação, constituindo-se como a mediação mais adequada para a apropriação, pelos membros das novas gerações, das objetivações humanas próprias da cultura letrada que caracteriza a sociedade atual.

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas. Essa é a condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social; cabe aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

No livro *Escola e democracia* (Saviani, 2012, p. 70-73), apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey

(pedagogia nova). Creio ser útil reapresentá-los aqui para facilitar a compreensão dessa nova proposta pedagógica.

A prática social como ponto de partida da educação

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova) – mas é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos se manifesta na forma sincrética.

Ora, trata-se, 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. Em outras palavras, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa 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; ele ascende a uma compreensão concreta, isto é, apreende a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade.

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. Conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações e 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 de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjogadas. Por isso, elas têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, na qual as relações entre os seres humanos encaminham coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva das pessoas organizadas para lutar pelas transformações necessárias; mas 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 deles, atingirão o momento catártico no qual os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão

progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e, assim, incorporados como uma espécie de segunda natureza, que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.

Trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas, representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.

Os momentos intermediários da mediação educativa no interior da prática social: problematização, instrumentalização e catarse

O segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica não é a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). É a problematização, isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova); trata-se, nesse momento, da instrumentalização, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Pela mediação dos instrumentos teóricos e práticos devidamente apropriados, manifesta-se o momento da expressão

elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. O quarto passo não coincide, portanto, com a generalização (pedagogia tradicional) nem com a hipótese (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de catarse, entendida na acepção gramsciana de “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Aqui também será preciso manter presente o princípio segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. Assim, há problemas que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade – e não requerem maiores discussões para sua formulação e enfrentamento. Um exemplo mais ou menos óbvio é o caso da alfabetização. Numa sociedade como a atual, que incorporou na sua própria forma de organização a expressão escrita, a necessidade de que todos adquiram o domínio da linguagem escrita se impõe, podendo-se, a partir de uma rápida discussão e constatação de sua necessidade, passar ao momento da instrumentação.

Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura são temas que requerem um aprofundamento maior do momento da problematização. Aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois a instrumentalização e, no momento seguinte, a catarse. Na

verdade, esses momentos se imbricam. Assim, ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas será necessário apreender o conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. Nesse processo unitário de problematização-instrumentação, emerge concomitantemente o momento catártico, no qual a estrutura do significado teórico e prático das sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência. Portanto, faz parte de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social, não apenas como sujeitos do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

A prática social como ponto de chegada da educação

Chega-se, por fim, ao último passo, que não consiste na aplicação dos conhecimentos assimilados (pedagogia tradicional) nem na experimentação como teste da hipótese (pedagogia nova). O quinto passo, isto é, o ponto de chegada é a própria prática social, é compreendido agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo que este ascendem ao nível sintético no qual já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social

passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, porque 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. Desse modo, uma vez que somos, como agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica dessa relação, ou seja, é uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social, no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social, e, diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido), saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática; tornam-na mais consisten-

te, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo no qual esses elementos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.

Intermediação com a psicologia histórico-cultural

Recordemos que o movimento global do conhecimento, tal como descrito no primeiro tópico, compreende dois momentos. Pelo primeiro parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição e, pela mediação da análise, chega-se aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento), chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como “[...] a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Marx, 1973, p. 229).

A psicologia, tal como obteve seu estatuto de cientificidade a partir do final do século XIX e tal como vem sendo praticada correntemente, realiza apenas o primeiro momento. Com efeito, a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais, o que é obtido por um

processo de abstração, no qual se opera a análise dos dados da experiência. No entanto, segundo Marx (1973), é pelo segundo movimento que se dá “evidentemente o método científico correto”.

Penso que, para que a psicologia possa trilhar o caminho correspondente a esse segundo movimento que lhe permitirá, no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano, ascender da análise – isto é, das determinações abstratas à síntese como reprodução do concreto pela via do pensamento –, será conveniente considerar o modo como se configura a relação educativa. Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isso significa que ele só se constitui como ser humano por meio das relações que estabelece com os outros seres humanos; só pode se tornar humano se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Tal fato significa que o indivíduo da espécie humana não nasce humanizado, ele se torna humano, se forma humano. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado.

Conforme salientou Markus (1974, p. 89), para que a criança possa proceder de maneira humana diante dos objetos de seu meio resultantes de trabalho anterior e, portanto, humanizados e “[...] para que ela possa tratá-los como objetivações de ‘forças essenciais’ humanas, deve desenvolver em si a faculdade, que não é dada pela natureza, de seu uso (e em parte de sua fabricação)”. Ora, não será possível à criança realizar esse percurso sem a mediação dos adultos – vale dizer, da sociedade, da coletividade que lhe é contemporânea – pois “justamente devido a isso que pode

ocorrer num tempo tão inverossimilmente curto”. Vigotski (2001, p. 224), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, constata que o amadurecimento dessas funções ocorre “[...] com o auxílio e a participação do adulto”, sendo que “a essa colaboração original entre a criança e o adulto” se deve “o amadurecimento precoce dos conceitos científicos”.

À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor, se defronta com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente, com um aluno empírico. Isso significa 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.

Em razão dessa peculiaridade da prática educativa é que, em minhas provocações aos psicólogos, eu costumava dizer que, em lugar da psicologia se colocar na posição de uma ciência já constituída, que se propõe a fundamentar a pedagogia como sistematização da prática educativa, caberia partir da educação para se verificar as condições nas quais a psicologia poderia postular o estatuto de cientificidade. Com efeito, na forma como a psicologia vem sendo praticada, pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isso porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte

no qual se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara 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. A situação real do ensino coloca, pois, a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico. Avanços significativos nessa direção foram realizados pela corrente da psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, com relevantes implicações pedagógicas e importantes contribuições de caráter didático.

A questão levantada anteriormente pode ser ilustrada com o tema relativo aos interesses do aluno, colocado no centro do debate pedagógico pelo movimento da Escola Nova. O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno; logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, enquanto indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora, esses desejos e aspirações, esses seus interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam como indivíduo concreto. Para esclarecer essa distinção tenho recorrido ao seguinte exemplo. Os pais das crianças das camadas trabalhadoras costumam dizer: “Coloquei meu filho na escola para aprender, mas ele não está aprendendo; o professor está lá para ensinar, mas não está ensinando; o que está acontecendo?”. E arrematam: “Se meu filho não quer aprender, o professor

tem que fazer com que ele queira”. Assim procedendo, os pais das crianças pobres revelam, é certo que de forma intuitiva, uma consciência muito clara da importância da escola: a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos significativos, e a aquisição desses conteúdos não se dá de modo espontâneo. Conseqüentemente, eles têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina, é preciso esforço; em função disso, eles exigem que os professores garantam a aquisição dos conhecimentos por parte de seus filhos – mesmo contra a vontade imediata da criança que, espontaneamente, não tem condições de enveredar pela realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos do ensino, sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar ativamente da sociedade.

O que se evidencia nesse exemplo é que, enquanto indivíduo empírico, a criança se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas. Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época. Ora, os pais das crianças pobres, tendo eles próprios vivido todo um conjunto de experiências que mostram que os estudos fazem falta, percebem que seus filhos, que não viveram essas experiências, compreensivelmente não têm consciência dessa necessidade. Entendem, porém, que os professores sim, não só por experiência, mas por dever de ofício, devem saber o que é importante para

que seus filhos aprendam para viver na sociedade atual. Daí a sua cobrança.

Efetivamente, à luz dessa concepção, o currículo escolar deve dispor, de forma a viabilizar a sua assimilação pelos alunos, o mencionado conjunto de objetivações humanas e o professor, ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança da qual falava Vigotski.

É revelador o fato de que foi exatamente esse caminho que Vigotski e seus colaboradores seguiram ao constatarem que o desenvolvimento do psiquismo humano é promovido pela educação. Esta, portanto, não segue o desenvolvimento, mas o precede e o empurra para diante. Portanto, as relações entre a pedagogia e a psicologia se expressam na forma de ação recíproca, o que transparece com meridiana clareza já no próprio título de um recente artigo da professora Lígia Márcia Martins (2013, p. 130-143): “Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural”. Sim, a pedagogia se constrói sobre fundamentos psicológicos e, no caso da pedagogia histórico-crítica, esses fundamentos são aqueles elaborados pela psicologia histórico-cultural. A psicologia, entretanto, também se constrói sobre fundamentos pedagógicos; no caso da psicologia histórico-cultural, esses fundamentos são os que vêm sendo delineados pela pedagogia histórico-crítica.

Em suma, há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desen-

volvimento do psiquismo humano; e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana – tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos.

Eis porque Martins (2013) estruturou seu texto sobre a exposição, demonstração e defesa das cinco teses seguintes:

1. ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos;
2. a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares;
3. a atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar;
4. a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza;
5. conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Após explicitar as referidas teses, a autora encerra seu artigo da seguinte forma:

Esperamos com isso contribuir para o esclarecimento das articulações entre essas duas teorias, apontando a psicologia histórico-cultural como fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica, dado que demanda a seguinte consideração: a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo da educação escolar. A nosso juízo, sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de

uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica. (Martins, 2013, p. 142)

Referências

- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HEGEL, George W. F. *Ciencia de la lógica*. 2ª ed. Buenos Aires: Solar S.A./Hachette S. A., 1968.
- MARKUS, Gyorgy. *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MARTINS, Lígia Márcia. “Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural”. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez 2013.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa, Estampa: 1973.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *La ideología alemana*. Montevideu: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.
- POPPER, Karl. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UnB, s/d.
- SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E OS DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

Cumprimentando as diretoras e diretores, as coordenadoras e coordenadores pedagógicos, as professoras e professores e as estagiárias e estagiários das Escolas Municipais de Cascavel aqui presentes, quero, inicialmente, agradecer o gratificante convite para participar dessa grande Mostra de Educação da Rede Municipal de Ensino. Nesta abertura da Mostra me foi proposto lhes falar sobre a pedagogia histórico-crítica e os desafios atuais da educação brasileira. Para tratar desse tema vou, à guisa de introdução, enunciar dez asserções que resumem o entendimento do papel social da escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica – o qual, é claro, vocês já conhecem, mas parece importante relembrar. Num segundo momento procurarei caracterizar,

* Palestra proferida no dia 21 de novembro de 2019 na Mostra de Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, tendo como destinatários os diretores, coordenadores pedagógicos, professores e estagiários das Escolas Municipais. Versão revista e atualizada em setembro de 2024.

também brevemente, a situação atual a fim de contextualizar os desafios atuais da educação brasileira. Passarei, em seguida, a tratar especificamente da crise atual que atingiu nosso país para, no quarto momento, indicar um possível caminho para o enfrentamento dos desafios atuais da educação brasileira na perspectiva histórico-crítica.

Introdução: dez asserções sobre o papel social da escola

- 1) As origens da educação remontam às origens do próprio ser humano. No modo de produção comunal (comunismo primitivo), a educação coincidia com o próprio ato de viver.
- 2) A escola surge posteriormente, com a apropriação privada da terra e o advento da sociedade de classes. Nessas circunstâncias, os proprietários de terra podiam viver sem trabalhar, já que viviam do trabalho alheio (os escravos na Antiguidade e os servos na Idade Média). Dispunham, pois, de ócio, de tempo livre. Eis aí o sentido da palavra escola, que, em grego (σχολή, ής) significa ócio, lazer, descanso, tempo livre.
- 3) Durante a Antiguidade e ao longo da Idade Média, a escola permaneceu como forma secundária, não generalizada, de educação. A maioria, os não proprietários, que viviam do trabalho, se educavam fora da escola, no próprio trabalho. Apenas os proprietários, que eram minoria na sociedade, se educavam na escola, cujo currículo se centrava na ginástica, esporte e exercícios militares (arte da guerra), no domínio da palavra (arte do mando) e no domínio das leis da natureza (ciência).

- 4) A partir das transformações ocorridas no final da Idade Média, o eixo da produção se desloca do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e, também, o eixo da educação se desloca das formas assistemáticas (não escolares) para formas sistemáticas (escolares).
- 5) A escola, então, tende a se transformar na forma dominante e generalizada de educação. Aquilo que se aprendia na escola (letras, artes, ciência), ao se incorporar na sociedade sob as formas da cidade e da indústria, se torna necessário para todos. A partir daí surge a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica.
- 6) Define-se, então, o papel social próprio da escola, aquilo que constitui sua especificidade: o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos. A escola, portanto, diz respeito à “episteme” (επιστήμη), não à “sofia” (σοφία) e, muito menos, à doxa (δόξα).
- 7) Para atingir o objetivo de socializar os conhecimentos sistematizados, o trabalho pedagógico escolar precisa durar o tempo suficiente para garantir sua incorporação, atingindo o “*habitus*”, a segunda natureza. Um exemplo disso é a questão da alfabetização. Não é, pois, um processo espontâneo, inteiramente livre. Trata-se de algo que exige direção, que implica a orientação do adulto (professor) em relação à criança (aluno).
- 8) Portanto, a aprendizagem implica a criação de certos automatismos que não eliminam a liberdade e a criatividade, mas são, ao contrário, condições para o pleno exercício da liberdade e da criatividade.

- 9) Assim, se faz necessário superar o contraponto corrente entre educação tradicional e educação nova. A escola tradicional centrada nos conhecimentos, no professor, no exercício da inteligência, da memória e da vontade e a Escola Nova centrada nos processos, no aluno, na atividade supostamente livre e criativa.
- 10) Em suma, a organização e a realização do trabalho pedagógico da escola devem se pautar pelo currículo entendido como o conjunto das atividades nucleares que cabe à escola realizar. As atividades se tornam extracurriculares, complementares, e devem enriquecer o currículo; isto é, de acordo com o papel fundamental da escola, elas não devem, em hipótese alguma, ser levadas em conta caso entrem em conflito ou dificultem a realização daquilo que é principal.

A situação atual

Tendo se estendido por toda a Terra, o capitalismo não tem mais para onde se expandir e passa a obter uma sobrevivência por meio da “produção destrutiva”. Isso porque aquilo que é destruído pode ser reconstruído a partir das relações sociais de produção dominantes, baseadas na propriedade privada. Mas já não é mais possível desenvolver novas forças produtivas, porque as relações sociais privadas, que até meados do século XX impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas, a partir da crise dos anos de 1970, que determinou a reconversão produtiva com o advento do neoliberalismo, passaram a frear o avanço das forças produtivas. Isso gerou esses fenômenos que estamos assistindo: desastres ambientais, acidentes de trânsito, guerras localizadas e, mais

recentemente, as manifestações acompanhadas da queima de veículos e outras formas destrutivas, nomeadas pela imprensa como vandalismo; assim como ações do crime organizado, tanto a partir das prisões como nas áreas de controle do tráfico de drogas. Aliás, os dois setores que movimentam as maiores somas de capitais nos dias de hoje são o comércio de armamentos e o de drogas.

Mas além desses eventos extrínsecos ao processo produtivo que alimentam a reprodução capitalista, o próprio modo de produzir incorporou intrinsecamente a forma destrutiva ao reger-se pela obsolescência programada, mediante a qual os bens são produzidos para durar pouco e exige, em tempos cada vez mais curtos, a necessidade de sua substituição. Isso ocorre com todos os produtos; mais evidente nos equipamentos eletrônicos que utilizam como matéria-prima o plástico, cujos artefatos obsoletos inundam o planeta e danificam o meio ambiente.

Com a desintegração do “socialismo real”, todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo. Em 1990, no calor dos acontecimentos relativos ao colapso da União Soviética, escrevi que em lugar de acreditar que o socialismo morreu e que Marx fracassou, as evidências apontavam em sentido contrário – pois esse fato apenas realçava a consistência da tese de Marx, segundo a qual “nenhum modo de produção desaparece antes de ter esgotado todas as suas possibilidades” e que não é possível uma solução parcial para os problemas postos pelo capitalismo. Portanto, o que se comprova é que a tentativa de se implantar o socialismo em apenas uma parte do mundo se revelou inviável. Fracassou, pois, o socialismo como solução parcial; mas não se pode dar como comprovada a inviabilidade do socialismo

como solução global. Agora não há mais os problemas do socialismo paralelamente aos problemas do capitalismo. Todos os problemas do mundo, hoje, são problemas do capitalismo. E precisam ser resolvidos – o que só pode ocorrer com a superação do próprio capitalismo como totalidade. E a superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria “socialismo”. Fora disso, a alternativa que resta é a barbárie (Saviani, 1991, p. 103-104). Portanto, o grande desafio posto pela crise global do capitalismo diz respeito à sua transformação radical de construir, pela práxis revolucionária, uma nova sociedade de base socialista.

É nesse contexto que se situam os desafios que a educação brasileira atual coloca para a pedagogia histórico-crítica.

Mas, para enfrentarmos os desafios postos pela educação brasileira à pedagogia histórico-crítica, precisamos considerar a forma como a crise atual do capitalismo se manifestou nas condições específicas da situação brasileira. Voltemos, pois, por um instante, nossos olhos para a atual crise brasileira.

A atual crise política no Brasil

A destituição da presidenta Dilma Rousseff foi um golpe. A caracterização como golpe decorre do não cumprimento da exigência constitucional de existência de crime de responsabilidade. Obviamente, os autores do *impeachment* sempre negaram a existência do golpe argumentando que seguiram o ritual previsto, inclusive com a chancela do Supremo Tribunal Federal. Ocorre que o STF lavou as mãos, sugerindo que a decisão cabia ao Senado, órgão do Poder Legislativo que é

autônomo e independente. Mas a pergunta inevitável é: se a decisão compete ao Legislativo, não cabendo ao Judiciário interferir, por que, então, a Constituição determinou que a Sessão do Senado fosse presidida pelo presidente do STF? Obviamente, o papel do presidente do STF era o de garantir que a decisão não se desvirtuasse em razão dos interesses político-partidários presentes no parlamento. Assim, com a conivência do Judiciário, o golpe se consumou.

Mas se ainda havia alguma dúvida quanto à existência do golpe, ela foi inteiramente dissipada com a entrevista ao jornal *O Estado de S.Paulo* de Tasso Jereissati que, além de ex-presidente do PSDB é presidente do Instituto Teotônio Vilela, o órgão de formação política do partido. Ele confessou que o PSDB “cometeu um conjunto de erros memoráveis”. O primeiro foi, já no dia seguinte à eleição, contestar o resultado eleitoral, atentando contra a democracia. O segundo erro foi votar contra os princípios do próprio partido só para ser contra o PT. Reconheceu, assim, o boicote ferrenho que os parlamentares fizeram ao governo Dilma com as pautas-bombas, inviabilizando o governo para provocar sua queda. E o terceiro foi entrar no governo Temer. Fica, pois, caracterizado o golpe na avaliação de um dos principais dirigentes do principal partido de sustentação do governo ilegítimo instalado com o afastamento da presidenta reeleita.

E não foi apenas um golpe episódico, ou seja, um ato anticonstitucional que provocou a troca do governante que, a partir daí, passou a governar conforme as regras democráticas. Não. Com o afastamento de Dilma, quebrou-se a institucionalidade democrática e abriu-se margem a uma verdadeira escalada do arbítrio, num estado de golpe contínuo, constituído por atos que se sucederam eivados de

ilegalidade. Configurou-se uma situação similar à vivida pela Alemanha nas décadas de 1920 e 1930 com a ascensão de Hitler, quando a Justiça se revelou draconiana com as ações da esquerda e complacente com a truculência da direita.

Passamos, assim, a viver um enorme retrocesso político que acabou legitimado pelas urnas com a eleição de Bolsonaro, num processo fraudulento no qual empresas se serviram do aplicativo de mensagens instantâneas no WhatsApp para espalhar notícias falsas contra a candidatura do PT – em flagrante violação do artigo 222 do Código Eleitoral Brasileiro, que define como “anulável a votação, quando viciada de falsidade, fraude, coação [...]” (Brasil, 1965).

Em consequência desse processo eleitoral com seu resultado instalou-se, no Brasil, uma verdadeira “democracia suicida”, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpearam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário. E, com o golpe legitimado pelas urnas, a democracia matou a si mesma, pois o Estado de exceção continuou vigorando pela ação de agentes que puderam se vangloriar de terem sido eleitos democraticamente. Cabe, porém, contrapor-lhes que se trata de uma democracia mutilada por regras espúrias marcadas por uma dupla fraude: a exclusão da disputa por meio de condenação sem provas do candidato que tinha a preferência majoritária da população; e uma enxurrada de notícias falsas despejadas nas redes sociais pelo aplicativo WhatsApp. Assim, já tivemos uma democracia ultra restrita na República Velha com as eleições a bico de pena; a democracia restrita da República populista que, quando ameaçava ampliar-se, foi vitimada por um golpe militar que instituiu uma democracia excludente; e, com as eleições de

2018, impôs-se ao povo brasileiro uma democracia suicida, na qual o grupo que arrebatou o poder por meio do golpe de 2016 logrou “legitimar-se” nas referidas eleições de 2018.

Eis como o governo Bolsonaro, que pôde vangloriar-se de ter sido eleito democraticamente, revelou-se disposto a cumprir à risca a agenda neoliberal ao submeter o país aos interesses do mercado financeiro internacional. O resultado foi a desindustrialização e o retorno à chamada “vocação agrícola do Brasil”, disponibilizando não são as áreas agr cult veis, mas também as de preserva o com o sacrifício do meio ambiente e dos povos tradicionais para satisfazer os interesses dos grandes proprietários de terras nacionais e estrangeiros. Tudo isso foi feito não apenas com o beneplácito governamental, mas com a iniciativa do próprio governo federal.

Dessa forma passamos a viver em nosso país um retrocesso sem precedentes. Os adeptos do “obscurantismo beligerante”, na apropriada expressão cunhada pelo professor Newton Duarte, tomaram de assalto o Estado e se empenharam diuturnamente em destruir o país desmontando as políticas públicas, buscando criminalizar os movimentos sociais populares, levando   falência as grandes empresas nacionais, vendendo a preços vis as empresas estatais – em suma, desqualificando as forças progressistas e, especificamente, desfechando ataques contra as universidades públicas, as institui es científicas e os trabalhadores da educa o.

O candidato a presidente afirmava que iria compor os ministérios e demais cargos do governo federal priorizando a competência técnica, e não as indica es políticas. Ao assumir o governo, agiu de forma exatamente oposta. As indica es seguiram critérios político-ideológicos,

restringindo-se ao círculo dos cúmplices e primando pela inexperiência e incompetência dos indicados. O resultado foram os cortes nos orçamentos das universidades públicas e instituições científicas e demissão de dirigentes com larga experiência e reconhecimento internacional, o que acabou acarretando, juntamente a uma política externa retrógrada e subserviente aos interesses dos Estados Unidos, a perda da soberania nacional.

Vê-se, pois, que embora os referidos governantes nos acusassem de fazer proselitismo e doutrinação nas escolas e universidades, o contrário é o que ocorre. Ou seja: nós, do campo crítico-progressista, não precisamos doutrinar, pois temos a verdade do nosso lado, consoante o lema “a verdade é sempre revolucionária”. Cabe-nos simplesmente mostrar a realidade, pois, com isso, se evidencia o grau de exploração exercida sobre a classe trabalhadora. Já os representantes do campo conservador, não tendo argumentos objetivos, necessitam lançar mão da doutrinação para manter o povo subordinado aos seus interesses. É o que os dirigentes do país vinham e ainda vêm fazendo. Em lugar de se ocupar em governar o país, se preocupam em desfechar ataques ideológicos àqueles que consideram seus inimigos. Mas ao mesmo tempo que a educação é duramente atacada pelos agentes governamentais, agora de modo especial na maioria dos estados e municípios, ela se põe como uma trincheira na luta em defesa da civilização contra a barbárie. É essa a tarefa ingente e urgente que se impõe a nós professores: assegurar a todos os estudantes, sem exceção, o conhecimento das condições objetivas como antídoto às ilusões ideológicas e às informações falsas difundidas pela mídia tradicional e pelas redes sociais.

Com as eleições de 2022 conseguimos remover o des-governo federal, mas enfrentamos, na maioria dos estados, a vitória de candidatos bolsonaristas; foi eleito o Congresso Nacional mais reacionário da história de nosso país.

É a esse estado de coisas que precisamos resistir; a população deve se organizar e se mobilizar para reconstruir nossa democracia, destruída quando ainda buscava se consolidar. Será uma luta longa e difícil, porque democracia suicida significa precisamente isto: o povo, iludido por falsas informações e promessas ilusórias, no exercício de sua soberania vota contra si mesmo e elege seus próprios algozes. É uma luta árdua, porque implica a mobilização contra as medidas antipopulares e antinacionais de governos eleitos e a articulação, ao mesmo tempo, dessa mobilização com um trabalho educativo contínuo que assegure a toda a população a apropriação dos conhecimentos objetivos produzidos historicamente. Vejamos, então, como podemos enfrentar os grandes desafios da situação brasileira.

Para enfrentar os desafios

Nas condições atuais, o governo federal tenta reverter a ausência de projeto nacional do governo anterior, que se revelou manifestamente entreguista e antinacional. Essa postura provocou grande impacto negativo sobre a educação; entramos numa nova fase da árdua luta por uma educação pública gratuita e de qualidade, acessível a toda a população brasileira. A palavra de ordem é, pois, resistir e derrotar os resquícios do golpe de 2016, restabelecendo a institucionalidade democrática quebrada com a liquidação do Estado Democrático de Direito instituído pela Constituição de 1988.

Mas... como resistir? Como derrotar o golpe?

Realmente são perguntas de difícil resposta nessa conjuntura, marcada por processos judiciais seletivos seguidos de condenações, também seletivas, com medidas do Congresso que dificultam a ação do governo federal. Elas se destinam a afastar do jogo político personagens e partidos indesejáveis ou não confiáveis aos grupos que usurparam o poder – e que estão determinados a nele se manter. E, para isso, contam com a cumplicidade da grande mídia, que mantém a população alienada, além de instilar em parcelas da sociedade sentimentos fascistas e o ódio contra o PT e as forças de esquerda de modo geral.

Nessas condições trago à baila o texto de Marx, “Salário, preço e lucro” (1985 [1865]), resultado de conferência pronunciada na Associação Internacional dos Trabalhadores. A conferência foi provocada por uma manifestação do operário John Weston, que afirmou a tese de que a elevação dos salários não podia melhorar a situação dos operários, uma vez que os empresários neutralizavam a elevação pelo aumento dos preços das mercadorias e devia, pois, ser considerada prejudicial à atividade dos sindicatos. Marx desenvolveu uma extensa análise para contestar essa tese, concluindo que a classe operária deve, sim, realizar esforços e aproveitar todas as oportunidades para melhorar sua situação salarial porque, sem isso, ela “se veria degradada a uma massa informe de homens famintos e arrasados, sem probabilidade de salvação” (Marx, 1985, p. 377). Mas a classe operária deve ter presente que luta contra os efeitos, e não contra as causas. Assim, “em vez do lema conservador de: ‘Um salário justo por uma jornada de trabalho justa!’, deverá inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: ‘Abolição do sistema de trabalho assalariado!’” (Marx, 1985, p. 377-378).

Efetivamente, o sistema de trabalho assalariado é, no fundo, uma forma disfarçada de escravidão, uma vez que, ao vender sua força de trabalho em troca do salário, o trabalhador está vendendo a si mesmo. E o capitalista, ao pagar seu justo valor na forma de salário, adquire o direito de pôr essa força de trabalho para trabalhar tendo a posse de tudo o que ela é capaz de produzir. É uma forma de escravidão, porque a força de trabalho não é um bem que o trabalhador possui e do qual ele pode se desfazer livremente, transferindo-a para outro e permanecendo integralmente ele mesmo. Sua força de trabalho constitui seu próprio ser e ele não pode, portanto, vendê-la sem se alienar, sem se perder inteiramente. Com efeito, como Marx assinalou n’*O capital* (1968, p. 208), no trabalho o homem “põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”. Portanto, o exercício da força de trabalho compromete todo o ser do trabalhador. E, nas condições atuais sob a hegemonia do chamado “neoliberalismo”, a própria regulamentação do processo de trabalho é posta à margem, uma vez que busca-se transformar o trabalhador em empresário de si próprio. Cai, então, o disfarce. Agora é o próprio trabalhador que assume a venda a si mesmo como exercício da autonomia. Coloca-se, assim, sem qualquer contrapartida, à disposição do capitalista.

Podemos dizer, então, que a análise da dialética do senhor e do escravo, de Hegel, torna-se verdade prática. Com efeito, na medida em que o escravo se torna consciente da sua condição de escravo ele se assume como tal e, portanto, se liberta da escravidão, porque deixa de servir ao seu senhor por obrigação e passa a servi-lo livremente. Logo, já

não é mais escravo. E, nesse mesmo ato, ele liberta também seu senhor da escravidão, porque o senhor já não necessita exigir do escravo que o sirva sob coação, pois ele já o serve espontaneamente.

Em situação análoga, o trabalhador, ao se assumir como empresário de si mesmo, se liberta do trabalho assalariado, pois deixa formalmente de vender sua força de trabalho ao capitalista. E, nesse mesmo ato, ele liberta o capitalista da necessidade de comprar sua força de trabalho, sem deixar, porém, de contar com essa mesma força que passa a ser obtida numa relação de troca com outro “empresário”, livrando-se da pecha de explorador da força de trabalho.

Enfim, essa análise me faz voltar a uma consideração que Marx fez em diversas passagens de sua obra, inclusive ao final do texto já mencionado (“Salário, preço e lucro”), quando afirma o seguinte: “A classe operária deve saber que o sistema atual, mesmo com todas as misérias que lhe impõe, engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade” (Marx, 1985, p. 377).

Ocorre-me, então, a seguinte consideração. De fato, ao transformar-se em empresário de si próprio, o trabalhador passa a operar com vantagens ainda maiores para o capitalista, o que nos permite compreender por que são os capitalistas que acenam com essa possibilidade e induzem os trabalhadores a se transformarem em empresários de si mesmos. No entanto, cumpre considerar que tal situação ocorre para cada trabalhador individualmente considerado – razão pela qual, do ponto de vista capitalista, o incentivo para o trabalhador tornar-se empresário de si mesmo pressupõe a condição de seu autoisolamento; vale dizer, sua desvinculação da classe

trabalhadora e de suas entidades representativas, como os sindicatos. No entanto, se os trabalhadores passarem a assumir o empresariamento de forma coletiva como estratégia para abolir o trabalho assalariado, poderíamos inverter a situação colocando transitoriamente os capitalistas na dependência dos trabalhadores, pois sem eles o capital não terá mais-valia para incorporar – seria possível chegar, no limite, à superação do capitalismo e dos capitalistas. Estaria sendo reeditada, obviamente em condições totalmente novas, o processo da ascensão da burguesia, que se tornou classe economicamente dominante antes de se tornar politicamente dominante. Isso levou reis e, em parte, senhores feudais à dependência da burguesia, antes de se consumir a revolução burguesa. Por esse caminho seria resolvido o problema da constituição da base econômica para dar sustentação à revolução proletária.

Mas o desenvolvimento da consciência social proletária como premissa para a ação política e ideológica eficaz implica dois aspectos, de preferência organicamente articulados entre si. Trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar. No entanto, é preciso considerar que a educação também é não apenas atingida pela crise, mas sofre as determinações da crise estrutural e se envolve nos processos de mercantilização e de financeirização da sociedade; surgem versões pedagógicas que correspondem à tendência que vem prevalecendo, na qual escola e democracia cada vez mais se vergam ante as

imposições do mercado. É essa tendência que está nas ruas, na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a escola como objeto de investimento capitalista. Da mesma maneira ocorrem as ações das organizações ditas não governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o “Todos pela Educação”, manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas, essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, que circulam na forma de supostas teorias disfarçadas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender”. Estas aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia social” e assemelhadas. Nesse quadro, promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância, expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” são descaracterizadas, convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É essa tendência que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ao longo de todo o século XXI. Diante dessa situação, é imperioso contarmos com uma teoria pedagógica contra hegemônica que se contraponha a essas supostas teorias pedagógicas – tarefa à qual se propõe a pedagogia histórico-crítica.

Mas a formação histórica propiciada pela pedagogia histórico-crítica para possibilitar a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade – que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico e conduzi-lo a um novo patamar – deve ser articulada com as ações coletivas sistematicamente organizadas. Como, aliás, preconiza a própria pedagogia histórico-crítica ao considerar a educação como mediação no interior da prática social, pois tem a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada.

As ações de massa devem ser orientadas, o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste ao nível propriamente político, realizando a catarse, entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores –, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. Assim, por exemplo, numa greve por reivindicação salarial, não basta reivindicar determinado índice com o argumento de que o trabalhador tem direito ao aumento solicitado e, portanto, a paralisação tem o sentido de forçar o empregador a conceder o índice proposto. Deve-se ir além e mostrar, como Marx o fez no texto já citado, que os ganhos do empregador são parte da mais-valia produzida pelos próprios trabalhadores e correspondem, portanto, a trabalho não pago.

Marx conclui o referido texto, propondo a aprovação de uma resolução em três pontos dos quais transcrevo o terceiro:

Os sindicatos trabalham bem como centro de resistência contra as usurpações do capital. Falham em alguns casos, por usar pouco inteligentemente a sua força. Mas, são deficientes,

de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente, em lugar de ao mesmo tempo se esforçarem para mudá-lo, em lugar de empregarem suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado. (Marx, 1985, p. 378)

Penso que essas considerações referidas diretamente aos sindicatos se aplicam também aos chamados “movimentos sociais populares”, isto é, aqueles representativos da classe trabalhadora. Na verdade, via de regra os movimentos sociais nascem de reivindicações específicas e se mantêm, portanto, no nível corporativo e têm um caráter transitório. Assim, por exemplo, um movimento como o do passe livre nasceu da reivindicação por mobilidade urbana no âmbito da estrutura social vigente. Dessa forma, se chegar a ter êxito e vier a conquistar o passe livre, ele deixará de existir. Consequentemente, para que os movimentos sociais se integrem na luta comum da classe trabalhadora, eles deverão passar da condição de transitórios a permanentes; das ações sobre o aspecto conjuntural ao aspecto estrutural da sociedade; do espírito de povo ao espírito de classe; da fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora; do caráter espontâneo para o sistematizado; do nível de consciência em-si para o nível de consciência para-si.

Além disso, é fundamental que as ações encetadas pelas organizações de massa dos trabalhadores se constituam em experiências da nova forma de sociedade quanto ao modo de organizar e de administrar as relações sociais. Isso é importante por produzir os germes da futura sociedade socialista, bem como porque seu êxito injeta um novo ânimo na luta

dos trabalhadores ao dispô-los a novas iniciativas, o que podemos constatar nas ações do MST. A forma resoluta com a qual seus militantes arregimentam rapidamente muitas famílias para realizar ocupações e o modo como organizam e administram a vida nos acampamentos e assentamentos constituem gérmenes da sociedade socialista que se quer implantar – e, pelos resultados atingidos, revigoram suas forças e os animam a prosseguir na luta em busca de novas conquistas.

Sem essa luta política mais ampla não teremos como derrotar as forças conservadoras e reacionárias para implantar as medidas constitutivas de uma política educacional que assegure a todos os brasileiros a educação pública; esta deve ser organizada segundo um alto padrão de qualidade aplicado a todos os níveis e modalidades de ensino com vigência em todo o território nacional.

Eis como os educadores devem se articular aos sindicatos de trabalhadores de todas as categorias profissionais e a todos os movimentos sociais populares nessa luta comum para resgatar o país das hostes do obscurantismo beligerante; assim, caminharão resolutamente para implantar uma nova forma de sociedade verdadeiramente livre e emancipada.

Conclusão: estratégia para avançarmos na resposta aos desafios da hora presente

Além do desafio externo à pedagogia histórico-crítica, vindo da crise estrutural do capitalismo na forma como se manifesta no Brasil por meio das decorrentes versões pedagógicas hegemônicas, também há o desafio interno, ligado ao grau em que seremos capazes de nos organizarmos para fazer frente ao desafio externo; assim, será possível avançar

na luta da pedagogia histórico-crítica para assegurar à classe trabalhadora, ou seja, à maioria da população brasileira, uma educação voltada para seu desenvolvimento humano pleno.

A estratégia em questão implica darmos efetividade, ou seja, forma concreta, para o caráter coletivo da prática pedagógica histórico-crítica. É esse o desafio que precisamos enfrentar. Com efeito, nossas iniciativas, até agora, se caracterizam por certa dispersão, pois ocorrem ao sabor de circunstâncias mais ou menos aleatórias. Necessitamos, então, coordenar melhor nossas ações em direção a uma práxis efetivamente coletiva intencionalmente conduzida. Ou seja, cada um de nós deve participar de um trabalho coletivo e se constituir numa unidade que se articule com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade (realidade concreta) da educação na perspectiva histórico-crítica. Uma totalidade intencionalmente construída que seja, portanto, um sistema (resultado comum intencional de práticas individuais intencionais), e não simplesmente uma estrutura (resultado comum inintencional de práticas individuais intencionais).

Para precisar melhor, em termos concretos, a ideia que estou querendo transmitir, recorro a um exemplo histórico. Vale lembrar que o advento dos grupos escolares significou um enorme avanço em relação às escolas isoladas multisseriadas e unidocentes, porque implicou a organização de um trabalho coletivo realizado por um conjunto relativamente numeroso de docentes voltados todos para a educação de um conjunto de crianças, também relativamente numeroso. A obra educativa deixava, assim, de ser uma tarefa individual, e requeria o concurso de um coletivo de educadores, no qual cada um realizava tarefas específicas. Assim, analogamente

ao que ocorreu na produção material, na qual o artesão individual foi substituído por um amplo coletivo de trabalhadores, também na educação esse processo se configurou com a passagem das escolas isoladas para os grupos escolares. Nessa nova situação, o trabalho coletivo requeria coordenação, a qual trouxe a exigência de profissionais específicos para exercer as funções de supervisão e coordenação pedagógica. E também aqui, por analogia com a produção material, a supervisão e coordenação se constituíram externamente, afora e acima da ação docente realizada pelos professores diretamente com seus alunos. Dessa forma, cada professor tinha consciência das suas tarefas específicas, mas não o tinha em relação ao conjunto da ação pedagógica. Esta se constituía, pois, como um resultado coletivo inintencional de práxis individuais intencionais configurando uma estrutura e não um sistema. Eis-nos, então, diante do problema da constituição do sistema da pedagogia histórico-crítica, entendido não apenas em seu aspecto da coerência, consistência e articulação teórica, mas também no seu *modus operandi*, na sua ação concreta.

Nesse ponto é necessário refletirmos um pouco sobre em que consiste a ação coletiva na perspectiva histórico-crítica. É claro que não se trata de uma ação em que cada um dos membros do coletivo realiza tarefas específicas com pleno domínio delas, ignorando o que é realizado pelos demais membros do coletivo. Exemplo disso é o que ocorreu na organização fabril na emergência da grande indústria, numa sistemática aperfeiçoada pela administração científica proposta por Taylor e continuada por seus seguidores; ela foi transferida para a administração escolar. Mas é óbvio, também, que não se trata de uma ação na qual todos fazem

tudo sem distribuição de tarefas diferenciadas, embora esta seja uma visão de certo modo disseminada, ainda que tacitamente, entre os educadores progressistas, inclusive entre aqueles que se posicionam no campo crítico e até mesmo no campo marxista. Impõe-se, portanto, certa divisão de tarefas; do contrário perderia sentido a própria exigência do trabalho coletivo. O que se exige é que cada um tenha plena clareza dos fins a atingir e também de que, para isso, não apenas sua tarefa é necessária, mas as de todos os demais integrantes do coletivo e mais: cada um deverá ter clareza, também, do significado e importância dos conteúdos desenvolvidos pelos demais integrantes para se atingir a finalidade que move o conjunto das ações. Não é necessário, obviamente, que cada um tenha pleno domínio das particularidades envolvidas nas tarefas realizadas pelos demais membros do coletivo.

Eis, enfim, como me parece possível responder aos desafios postos para a pedagogia histórico-crítica pela educação brasileira atual. A resposta está na estratégia da organização coletiva. Assim, é importante tanto a coordenação das iniciativas entre si como a coordenação das ações no interior de cada iniciativa, empenhando-nos em manter continuamente a intencionalidade das ações encetadas.

Pensando, por exemplo, na ação nas redes de ensino municipais, a coordenação das iniciativas entre si implica que devemos procurar articular as experiências que vierem a ser implementadas em diferentes municípios. E a coordenação das ações no interior de cada iniciativa implica que, em cada município onde venha a ocorrer a introdução da pedagogia histórico-crítica para toda a rede de ensino, o conjunto dos profissionais da educação encarregados das múltiplas tarefas em desenvolvimento deverão atuar como

um coletivo. Assim, devem manter, cada um, continuamente a intencionalidade de sua práxis, de tal modo que o resultado coletivo das múltiplas práxis individuais seja uma práxis coletiva também intencional. Fica evidente o tamanho dos desafios que deveremos enfrentar diante das precárias condições, tanto da formação como do exercício docente que caracterizam as escolas de educação no Brasil – em especial no atual contexto de desmonte das políticas públicas e de ataques à educação pública por parte dos governos em todos os níveis. Mas “a ciência e a filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação” (Goldmann, 1967, p. 44). É nessas condições que devemos atuar, pois a estrutura social vigente, de base capitalista, mesmo com todas as misérias que impõe aos trabalhadores, “engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias” (Marx, 1985, p. 377) para a superação dessa desordem social. Faz-se necessária a construção de uma nova sociedade, verdadeiramente emancipada, na qual adquirirá *status* de verdade prática a instituição de uma escola unitária que assegure a todos e a cada um de seus membros uma formação omnilateral, desenvolvendo plenamente todas as suas faculdades.

Referências

- BRASIL, Brasília. Lei n. 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral): Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Justiça Eleitoral e o processo eleitoral. Diário Oficial da União, Seção 1, 24 jul. 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14737.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

- MARX, Karl. “Salário, preço e lucro”. In: MARX, K. e ENGELS, F., *Obras escolhidas*, v. 1. São Paulo, Alfa-Ômega, 1985, p. 333-378.
- TASSO Jereissati: ‘Nosso grande erro foi ter entrado no governo Temer’. *Estadão*. São Paulo, 13 set. 2018. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/eleicoes/nosso-grande-erro-foi-ter-entrado-no-governo-temer/?srsltid=AfmBOoqo9h6H8m3zikngREkJ64WZgOVedmlyTi-YemqFTMz9mFAqb1te>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- SAVIANI, Derneval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez; Livros do Tatu, 1991.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NA RESISTÊNCIA ÀS PEDAGOGIAS HEGEMÔNICAS*

Antes de tudo, quero agradecer a honra do convite para proferir esta Aula Magna no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Os organizadores me pediram para tratar da pedagogia histórico-crítica pelo aspecto de sua resistência às pedagogias hegemônica nesses tempos sombrios em que vivemos em nosso país, de modo geral, e, especificamente no campo da educação.

Para abordar o referido tema vou, inicialmente, dar uma indicação breve do significado da pedagogia histórico-crítica para, na sequência, situar histórica e criticamente as pedagogias que hoje buscam hegemônizar a educação brasileira.

* Aula Magna proferida na Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 12 de outubro de 2017, revista e atualizada em setembro de 2024.

A pedagogia histórico-crítica e seus três momentos constitutivos*

Sinteticamente, os três momentos da pedagogia histórico-crítica, e que toda teoria crítica da educação deve conter, são os seguintes:

- a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade;
- b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas;
- c) Elaboração e sistematização da teoria crítica.

No caso que nos ocupa trata-se de:

- a) Apreender a essência da educação, identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e a especificidade da educação;
- b) Empreender a crítica contextualizada das principais teorias que hegemonomizam o campo da educação;
- c) Elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica.

Importa, de antemão, lembrar que, como momentos, esses três pontos não devem ser considerados formalmente ou cronologicamente em sequência mecânica. Trata-se de momentos que se interpenetram, relacionando-se e se condicionando reciprocamente, ainda que, no plano da exposição, nós os abordemos um após o outro.

Em que consiste o primeiro momento? O que significa o enunciado “Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade”?

* Neste ponto retomo as considerações feitas em Saviani, 2019, capítulo 14, p. 227-243. Publicado anteriormente em Saviani, 2017.

De forma geral, o que nos move a investigar determinado objeto é o fato de lidarmos com ele como algo relevante sendo que, a partir de algum momento, se nos apresenta como problemático. E sua problematicidade pode se revelar em diferentes circunstâncias e de diferentes maneiras. Assim, no campo da educação, o problema pode se revelar em nossa prática cotidiana diante de questões que nos cabe resolver; em nosso contato com as teorias disponíveis que se contrapõem entre si, obrigando-nos a verificar a razão das discordâncias e o grau em que elas dão conta de explicar o objeto ao qual se referem; na insatisfação com as orientações emanadas das políticas e diretrizes oficiais; na exigência de compatibilizar nossa ação educativa com as opções que fazemos nos campos teórico-filosófico, ideológico-político, econômico-profissional, ético-moral, estético-cultural etc.; e eu poderia prosseguir arrolando outras situações que se nos apresentam como problemáticas.

Diante dessas situações, o enfrentamento dos problemas exige que procuremos compreender a natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para equacionar os problemas enfrentados. Assim, por exemplo, se o problema enfrentado foi provocado pela insatisfação com as teorias disponíveis, é possível que se comece pela crítica a essas teorias, mas é certo que não iremos longe nessa crítica se não procurarmos nos aproximar do entendimento da natureza da educação, pois é aí que encontraremos os critérios para efetuar a crítica teórica.

O papel da teoria é, exatamente, explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos – o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir, em

pensamento, o concreto real. O acesso a esse conhecimento do objeto em suas múltiplas determinações permite afastar as explicações fantasiosas ou unilaterais e fragmentárias, fornecendo à consciência um conteúdo objetivo que retroage sobre a prática e a torna mais consistente, coerente, orgânica e eficaz.

É isso o que cabe à teoria crítica da educação fazer: resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos, e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido e contribuem para sua alienação. Eis por que afirmo que o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais do objeto de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.

Em que consiste, então, o segundo momento? Como proceder à contextualização crítica das teorias hegemônicas?

Ninguém adentra “inocente”, “*tanquam tabula rasa*”, em algum campo profissional. De modo especial no caso da educação, quem assume a condição de agente educativo para exercer determinadas funções já terá passado de algum modo pela escola. Dessa forma, já teve contato, ainda que de maneira espontânea, assistemática, com teorias educacionais. E, quando se é apresentado a uma teoria de maneira mais formal, predominantemente o primeiro movimento tende a ser de adesão pré-crítica. Esse caráter pré-crítico denuncia um fenômeno relativamente comum: as flutuações da consciência pedagógica, que podem ser definidas como “a adesão pré-crítica da consciência pedagógica a estruturas conceituais limitadas pelos interesses das várias teorizações e práticas humanas centradas em seus objetos específicos”

(Orlandi, 1968, p. 6). Isso significa que os professores e os pedagogos tendem a passar de uma orientação teórica a outra dentre aquelas que se encontram em circulação, ao sabor das circunstâncias, configurando certo modismo pedagógico. E as teorias que se encontram em circulação com algum poder de atração sobre a consciência pedagógica são aquelas que correspondem às ideias dominantes que, como lemos n' *A ideologia alemã*, são as ideias da classe dominante. Trata-se, pois, das teorias hegemônicas que dão expressão universal aos interesses da classe dominante, apresentando-os como correspondentes aos interesses de toda a sociedade.

O papel da teoria crítica – isto é, aquela teoria que, por colocar-se na perspectiva dos interesses dominados consegue ver os limites, insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas – é desmontá-las, contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente. Historicamente, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; socialmente, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; epistemologicamente, a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam. Tudo isso sem deixar de reconhecer seus possíveis acertos e eventuais contribuições que serão incorporados ao serem superados pela teoria crítica.

Em suma, a desmontagem das teorias hegemônicas se movimenta na luta pela hegemonia, a qual consiste num processo de desarticulação-rearticulação: trata-se de desarticular dos interesses dominantes, expressos nas teorias hegemônicas, aqueles elementos que estão articulados em

torno deles – mas não lhes são inerentes – e rearticulá-los em torno dos interesses populares. Estes, expressos na teoria crítica, adquirem a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção elaborada.

Mas os trabalhadores não podem aspirar à hegemonia sem passar da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si, o que implica a elevação cultural das massas, que é obra da educação. A elaboração de uma teoria da educação radicalmente crítica se põe, portanto, como um instrumento necessário para orientar a intervenção deliberada e sistemática nos vários níveis e modalidades das redes de ensino, visando a assegurar a toda a população uma educação de elevado padrão de qualidade adequado aos seus interesses e necessidades.

E o terceiro momento? Como ocorrem a elaboração e sistematização de uma teoria da educação efetivamente crítica?

Como já adiantei, esses momentos não são estanques. Eles se interpenetram. Isso significa que a elaboração da teoria crítica começa a ocorrer já no primeiro momento, quando da aproximação às características estruturais do objeto cuja compreensão é o alvo e a razão de ser do esforço teórico empreendido.

Mas a formulação e sistematização da teoria ocorre, especificamente, neste terceiro momento. Isso porque, conforme advertiu Marx (1968, p. 16), é preciso distinguir o método de exposição do método de investigação:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará

espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*.

Assim, efetuado o percurso investigativo indicado ao final da resposta à primeira pergunta, cabe expor, de forma sistematizada, o resultado da investigação que penetrou no interior dos processos pedagógicos e reconstruiu suas características objetivas. Portanto, capacita-se a formular as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos – que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo ser humano.

Eis aí como se dá a construção da pedagogia dialética, correlato da construção da psicologia dialética tal como se propôs Vigotski. Aliás, quando Vigotski afirmou que a psicologia estava precisando de seu *Capital*, ele se referia à necessidade de uma teoria dialética mediadora, uma psicologia geral, entre a ciência geral da dialética e a ciência psicológica. Daí ter ele observado que assim como as ciências sociais, especificamente a história, precisam da mediação do materialismo histórico para passar do materialismo dialético à ciência dialética da história, também a psicologia necessita de uma teoria geral mediadora, um materialismo psicológico, para passar do materialismo dialético à ciência dialética da psicologia. E poderíamos acrescentar: assim, igualmente, a pedagogia precisa de uma teoria geral mediadora, um materialismo pedagógico, para passar do materialismo dialético à dialética da pedagogia entendida como a ciência dialética

da educação. E, para deixar ainda mais clara sua argumentação, Vigotski vai além, levantando a absurda conjectura seguinte: imaginemos que Marx tivesse operado com as categorias e princípios gerais da dialética, como conexão universal, quantidade-qualidade, tríade, em lugar das categorias históricas do valor, classe, capital, mercadoria, renda, força produtiva, base, superestrutura! Seria, diz ele, “uma monstruosa estupidez”!

Destaco, por fim, dois aspectos apontados por Vigotski, que também me orientaram na elaboração da pedagogia histórico-crítica, embora, quando assim procedi, eu ainda não havia tido contato com a teoria vigotskiana: o primeiro se refere à sua observação de que para se produzir as teorias mediadoras é preciso descobrir a essência do campo fenomênico de que se está tratando; e o segundo aspecto diz respeito à sua assertiva de que o que se pode procurar nos mestres do marxismo não é a solução do problema, mas o método de sua construção.

Resistência da pedagogia histórico-crítica às pedagogias hegemônicas

Apresentadas as características básicas da pedagogia histórico-crítica, passo, agora, em consonância com o segundo momento apontado no primeiro tópico, a efetuar a contextualização e crítica do tratamento dado à educação pelas pedagogias que hegemonizam a educação brasileira no contexto atual. Para tanto, vou retomar a análise que desenvolvi no último capítulo do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2024, p. 425-442), desdobrada em quatro pontos, mas precedida pela seguinte consideração:

Não é fácil caracterizar em suas grandes linhas as pedagogias hegemônicas atuais. Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo “pós” ou “neo”. Não obstante, será feito um esforço, a seguir, de ordenar um pouco essas ideias a partir daquilo que poderíamos considerar como suas categorias centrais: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.

a) As bases econômico-pedagógicas: reconversão produtiva, neoprodutivismo e a “pedagogia da exclusão”

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista se apoiava na instalação de grandes fábricas que operavam com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista se apoia em tecnologia leve, de base mi-

croeletrônica flexível e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o “*just in time*”, que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade.

Nessas novas condições reforçou-se a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores, os quais, pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos – de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da “teoria do capital humano”. Mas seu significado foi substantivamente alterado.

Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de Bem-Estar que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.

No entanto, após a crise da década de 1970 a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido. O significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento

econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que prevaleceu na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (Gentili, 2002, p. 51).

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha, tendo como objetivo adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo – o que, entretanto, não lhe garante emprego pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo, que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada, e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por

que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo.

A ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, pressupõe, ou melhor, se assenta na exclusão, categoria que comparece duplamente: ela é pressuposta, num primeiro sentido, na medida em que se admite, preliminarmente, que na ordem econômica atual não há lugar para todos. Portanto, boa parte daqueles que atingem a idade para ingressar na população economicamente ativa (PEA), sequer chega a entrar nela. Num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão de obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração de mais-valia, ela se rege por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. É isso que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, em conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários.

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação

em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

b) As bases didático-pedagógicas: o “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo)

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica na qual o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender – aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Mas esse lema que, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade, no contexto atual é ressignificado. No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um or-

ganismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão na qual a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes e que caminhariam, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas.

Diferentemente, na situação atual, o “aprender a aprender” se liga à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Isso fica claro, por exemplo, no texto de um autor português, Vitor da Fonseca, significativamente intitulado “Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva”, publicado em 1998. Para ele, a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível. Não se trata mais de contar com um emprego seguro; tanto os empresários como os trabalhadores devem investir continuamente no desenvolvimento do seu potencial de adaptação e de empregabilidade, já que o que conhecem e fazem hoje não lhes garantem sucesso no futuro. Portanto, o segredo do sucesso consiste na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender”, pois os postos de trabalho se reduzem cada vez mais, tanto na agricultura como na indústria. Segundo Fonseca (1998), a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível” (p. 320). E, para atingir esse objetivo, o papel central

da educação e da escola é definido como “consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (p. 90). Os ajustes, a metamorfose, a resignificação do lema “aprender a aprender”, em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo, nos permitem considerar adequada a denominação de neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas” no referido lema (Duarte, 2001, p. 29).

Essa visão se propagou amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no Relatório Jacques Delors, publicado pela Unesco em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996 se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com prefácio do então ministro da educação, Paulo Renato Costa Souza, no qual ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira.

No relatório, denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, afirma-se que a exigência de educação ao longo de toda a vida para responder “ao desafio de um mundo em rápida transformação” (Delors, 2006, p. 19) já vinha se impondo havia algum tempo, mas “só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender”. Esse entendimento é explicitado ao longo do texto, deixando claro qual seria o desiderato da escola: transmitir cada vez mais “o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (p. 19).

Essa mesma orientação é assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados por iniciativa do MEC, para servir de

referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. As justificativas nas quais se apoia a defesa do “aprender a aprender”, nos PCNs, são as mesmas que constam do Relatório Delors: o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente” (Brasil, 1997, p. 34).

Assim, por inspiração do neoescolanovismo, delinearão-se as bases pedagógicas das novas ideias que orientam tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países, e especificamente no Brasil, como as práticas educativas desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características “*light*”, espalhando-se por diferentes espaços – desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno.

c) As bases psicopedagógicas: a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a “pedagogia das competências”

O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o

próprio Piaget em vários de seus trabalhos se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a Antiguidade, porém de modo intuitivo. O que distingue a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância. E a psicologia genética, elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas, emergirá como o ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem.

Partindo da biologia Piaget, respaldado num “kantismo evolutivo” (Ramoszi-Chiarottino, 1984, p. 29-39), desenvolve uma teoria do conhecimento cuja ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório. Como em Kant, em Piaget o sujeito epistêmico é um sujeito universal que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos. Esses esquemas são, fundamentalmente, de dois tipos: sensório-motor e conceitual. Conforme esclarece Ramoszi-Chiarottino (1984), Piaget estabelece quatro diferenças entre a inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual. Por essas diferenças pode-se compreender por que a inteligência sensório-motora não chega a se constituir em pensamento lógico:

1ª) As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e organize as ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total. A inteligência sensório-

-motora funciona como um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens;

2ª) Em consequência disso, a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não à verdade: ela encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada;

3ª) Sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações;

4ª) Ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos. (Ramoszi-Chiarottino, 1984, p. 58)

O entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar. Nessa condição, o construtivismo passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores. No entanto, também o construtivismo, à semelhança do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo, ao ser apropriado nesse novo contexto, se metamorfoseou.

Coll (1994, p. 118), proclamando ser necessário afastar tanto um “ecletismo fácil” como um “purismo excessivo”, considera a atividade do aluno na construção da aprendizagem escolar como um princípio amplamente compartilhado por distintas correntes pedagógicas. Em consequência, o uso do termo construtivismo adquiriu considerável amplitude no campo educacional. E certamente por influência do próprio Coll, que assessorou sua formulação, os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC em 1997 também conferem grande destaque à perspectiva construtivista, apreendida como núcleo convergente de diversas contribuições que teriam em comum a “atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento” (Brasil, 1997, p. 50).

Nota-se que nessas manifestações o construtivismo já se encontra reconfigurado, o que justifica a denominação de neoconstrutivismo. Isso porque, nessas novas condições, a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus colaboradores e seguidores, que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma “retórica reformista” (Miranda, 2000, p. 25). Essa retórica reformista se põe, aliás, em sintonia com a visão pós-moderna com sua “incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, 2002, p. xvi), inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente a regras que lhe fixam a pragmática” (p. 38).

Nesse discurso neoconstrutivista, tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Seria possível dizer que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre a

inteligência sensório-motora e a inteligência conceitual mencionadas por Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina. A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens”; “tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações”; “ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos” (Ramozzi-Chiarottino, 1984, p. 58).

Compreendem-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”.

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960 a partir da matriz behaviorista. Nessa acepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores (Bloom, 1972a; 1972b). Atingir os objetivos especificados, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes. Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista. Nela, as competências se identificam com os próprios esquemas adaptativos cons-

truídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo, e as competências resultam assimiladas às formas de adaptação do comportamento humano ao meio material e social. Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais.

Em suma, a “pedagogia das competências” se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade na qual as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

d) As bases pedagógico-administrativas: a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo); “qualidade total” e “pedagogia corporativa”

O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como

cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas busca-se substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos, tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia. Com efeito, “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (Marx, 1978, p. 75). Portanto, o “valor de uso específico” do trabalho produtivo para o capital não está no seu caráter de utilidade nem nas “qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva”, mas no fato de criar valor de troca, isto é, mais-valia (p. 75).

Ora, como já foi indicado no Capítulo XII, a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa

orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (“parceria” é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

Com a reforma do ensino no Brasil, levada a efeito pelo governo federal entre 1995 e 2001, não foi diferente. A orientação apontada aparece com toda a clareza e insistentemente nas mais variadas ações do MEC. Um folheto publicitário distribuído pelo ministério para a campanha “Acorda Brasil: Está na hora da escola” mostra isso com meridiana evidência. Vejamos algumas frases: “Os professores precisam ter condições para se atualizar; entre outras coisas, você pode: patrocinar a realização de palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas, doar livros e assinaturas de jornais e revistas para uso dos professores”. Em seguida: “O trabalho didático utiliza diferentes materiais; entre outras coisas, você pode: doar máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores e impressoras, doar equipamentos de esporte, promover a criação de bibliotecas, ludotecas e videotecas [...]” etc. etc. Chegou-se até a apelar à prestação de “auxílio administrativo à escola” e, inclusive, pedindo para “ajudar as crianças com dificuldade, ministrando aulas de reforço”.

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo se desloca do processo

para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação se converte no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20/12/1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para se desincumbir dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Analisando a trajetória percorrida pela educação brasileira ao longo dos anos 1990, somos levados a responder negativamente à pergunta formulada por Luiz Carlos de Freitas na VI CBE realizada em 1991: Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Não conseguimos. O neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da “qualidade total” na educação e a penetração da “pedagogia corporativa”.

O conceito de “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando atender a necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro o conceito de “qualidade total” se expressa em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor se aplica uma característica inerente ao modelo

toyotista, que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa. Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas.

Com a mencionada transposição manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade se lança mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos.

Consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento das escolas, as próprias empresas cada vez mais se convertem em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa”, que se dissemina principalmente no ensino de nível superior, na verdade com o beneplácito da própria política educacional.

Com efeito, o vetor da política educacional para o nível superior no Brasil, desde o governo FHC, tem sido a chamada diversificação de modelos. Daí o surgimento de diferentes tipos de instituições oferecendo as mais variadas modalidades de cursos. Daí, também, a descaracterização das próprias universidades com a admissão, chancelada pela nova LDB, da organização de universidades especializadas por campo de saber. Com isso, a universalidade do conhecimento, característica inerente ao conceito mesmo de universidade, que era exigida na legislação anterior, já não é mais necessária para a organização das instituições universitárias. Tal orientação, sem dúvida, traz consequências para a sociedade em geral e para a educação, em particular, pois o desenvolvimento da alta cultura pelo cultivo das ciências básicas, das letras e das artes deixará de ser referência para a formação das novas gerações.

A mesma diversificação de modelos respalda a abertura indiscriminada de faculdades e cursos guiados fundamentalmente pelos assim chamados interesses de mercado, no espírito das “universidades corporativas” que estão se multiplicando nos Estados Unidos por iniciativa das grandes empresas. Nesse contexto o educador, como tal, é ofuscado e cede lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para se tornar doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado. Como diz Jeanne C. Meister (1999, p. xxviii), autora de *Educação corporativa*, no prefácio do livro: “as empresas que direcionam recursos para a criação dessas universidades corporativas acreditam ferozmente que a chave do seu sucesso e de suas vantagens competitivas no mercado está em oferecer aos funcionários

maior acesso à atualização de seu conhecimento e de suas qualificações”. Mas, não apenas isso. Ela acrescenta que “o público-alvo do aprendizado se estende agora para além das organizações e inclui os principais participantes da cadeia de valor” (p. xxxi), isto é: as empresas treinam seus clientes, criam “departamento de educação do consumidor” a partir do entendimento de que todos, revendedores, distribuidores, atacadistas, fornecedores e clientes “têm de conhecer a visão da empresa e, o mais importante, saber como colocar essa visão em prática no mercado” (p. xxxi). E no mesmo prefácio a autora informa que, ao longo da década de 1990, o número de universidades corporativas nos Estados Unidos passou de 400 para aproximadamente 2000.

Conclusão

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX se expressam no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Esta reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”. Nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos

progressistas se refletiu, também, no grau de adesão às pedagogias contra-hegemônicas.

As “pedagogias da educação popular” perderam boa parte do vigor e entusiasmo que demonstravam na década de 1980. Sua manifestação de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta “Escola Cidadã”, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada pelos professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). Como esclarece Romão num trabalho posterior, a referida proposta articula o Relatório Jacques Delors, publicado no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, o livro de Edgar Morin, *Sete saberes necessários à educação do futuro* e o livro de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (Romão, 2002b). Esther Pillar Grossi também busca situar-se no novo contexto, conciliando Piaget com Paulo Freire e introduzindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta que denomina de “pós-constructivismo”.

Do campo das “pedagogias da prática” emergiu, também em 1994, a “Escola Plural”, concepção que, sob a coordenação de Miguel Gonzalez Arroyo, foi elaborada e implementada na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Conforme indica Maria Céres, que exerceu o cargo de secretária da educação do município de Belo Horizonte entre 1997 e 2000, a Escola Plural configura uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, a de propiciar “o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (Castro, 2000, p.

7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do Relatório Jacques Delors (2006, p. 89-102), também invocados pela escola cidadã.

José Carlos Libâneo deu sequência, na década de 1990, aos seus estudos e atividades nos campos da pedagogia e da didática e não retomou, pelo menos de forma explícita, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Mas seu livro, *A democratização da escola pública*, no qual a proposta foi divulgada, continuou sendo reeditado e atingiu a vigésima edição em 2002.

Como o demonstram as sucessivas edições dos livros *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, a pedagogia histórico-crítica permanece atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias.

Na conjuntura atual da crise política brasileira, nos deparamos com a necessidade de restabelecer a democracia formal destruída pelo golpe desfechado contra a presidenta eleita. Sua deposição, sem configuração de crime de responsabilidade (única condição prevista pela Constituição para a aprovação do impeachment), resultou na quebra da institucionalidade democrática com a conseqüente escalada de arbítrio que assumiu grandes proporções nos governos Temer e Bolsonaro, mas que ainda se faz presente atualmente.

A atual conjuntura se constitui, pois, num momento grave que estamos vivendo no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de governos que vêm se instau-

rando por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. E o fazem obtendo o apoio nas urnas da própria população num processo que denominei de suicídio democrático. Com efeito, considerando que a democracia é o regime no qual o soberano deixou de ser o monarca e passou a ser o povo, a democracia suicida significa precisamente que o povo, no exercício de sua soberania, iludido por promessas ilusórias e por informações falsas, vota contra si mesmo elegendo seus próprios algozes. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real.

A resistência ativa é, pois, indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. Nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político, com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares que visam a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, derrotada nas urnas, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais – entre eles, o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil. Assim, além de resistir às pedagogias hegemônicas de caráter neoliberal e pós-moderno, a pedagogia histórico-crítica resiste ao atual retrocesso que se abateu sobre o Brasil após o golpe jurídico-empresarial-midiático-parlamentar,

empenhando-se em desenvolver a consciência crítica das novas gerações de modo a capacitá-las a derrotar a democracia liberal-burguesa que se limita ao caráter meramente formal e tem por objetivo a instaurar a democracia real, o que só será possível mediante a instalação, em nosso país, de uma nova forma de sociedade de caráter socialista.

Referências

- BLOOM, Benjamin S. *et al. Taxionomia de objetivos educacionais: 1. Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972a.
- BLOOM, Benjamin S. *et al. Taxionomia de objetivos educacionais: 2. Domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1972b.
- BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília, 1997.
- COLL, César S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DELORS, Jacques [Org.]. *Educação: um tesouro a descobrir*, 10^a ed. São Paulo: Cortez/Brasília, MEC-Unesco, 2006.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FONSECA, Vitor. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- GENTILI, Pablo. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-59.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, Karl. *O capital* (Capítulo VI inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa*. São Paulo: Makron Books, 1999.
- ORLANDI, Luiz Benedito Lacerda. “O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações”. *Revista Educação Hoje*, março/abril, 1969.

- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.
- ROMÃO, José Eustáquio. “Escola Cidadã no Século XXI”. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. Fortaleza-CE. Anais, 2002, v. 1, p. 50-69.
- SAVIANI, Dermeval. “Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter”. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. v. 21 n. 21. Botucatu, jul./set. 2017.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

INTERLOCUÇÕES ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO, O CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO BÁSICA*

Inicialmente quero agradecer o convite para esta aula inaugural do período letivo de 2017 do Doutorado em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas.

Por proposta da organização do evento cabe-me tratar, nesta aula inaugural, da interlocução entre a pós-graduação, com destaque para o doutorado, o curso de Pedagogia e a Educação Básica.** Para dar conta desse tema nos limites de uma palestra vou, num primeiro momento, caracterizar as funções próprias da universidade abordando, num segundo momento, o lugar da pós-graduação na estrutura da

* Aula Inaugural do período letivo de 2017 do Doutorado em Educação e do curso de Pedagogia da Ufpel, proferida em Pelotas no dia 23 de junho de 2017. Versão revista e atualizada em setembro de 2024.

** Também a pedido da organização do evento este texto retoma, com pequenas adaptações, o texto da Conferência de Abertura do I Seminário Nacional de Pesquisa em Educação: Conexões e Diálogos na Pós-Graduação, proferida em Francisco Beltrão-PR, no dia 11 de agosto de 2015.

universidade; no terceiro momento tratarei da situação da graduação em pedagogia para, no quarto momento, considerar as interlocuções entre a pós-graduação em Educação, a graduação em Pedagogia e a educação básica buscando indicar o rumo que, a meu ver, devem tomar as interconexões entre a pós-graduação e a educação básica pela mediação do curso de Pedagogia.

A pesquisa e o ensino como funções próprias da universidade

Conforme o entendimento consensual confirmado pela legislação em vigor, três são as atividades-fim da universidade: o ensino, a pesquisa, e a extensão. Destas, aquela que vem há muito tempo caracterizando as escolas superiores e que se sobrepõe às demais, é, sem dúvida, o ensino. A extensão, se bem tenha o seu estatuto de atividade-fim reconhecido pelo legislador, não deixa de ser considerada uma atividade complementar, decorrente das demais, e que se desenvolve como que por acréscimo.

A tendência da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5540/68, de 28/11/1968, regulamentada pelo Decreto 464/69, de 11 de fevereiro de 1969), que fixou a estrutura das universidades que ainda se encontra em vigor, era inverter a tendência tradicional, isto é, deslocar o eixo do ensino para a pesquisa, convertendo a pesquisa na atividade nuclear da universidade, de tal modo que o ensino dela decorresse. É nesse sentido que se buscava definir o nível superior como o lugar da produção do saber, diferentemente da educação básica que seria consumidora do saber produzido em nível superior. Isto está enunciado logo no artigo 1º da Lei 5540/68, que assim reza: “O ensino superior tem por

objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário” (Brasil, 1968). Pretendia-se, pois, que o ensino ministrado nas escolas superiores teria como função precípua veicular o saber novo, o saber original, produto das pesquisas que seriam a própria razão de ser da universidade.

Para tanto, a Lei n. 5540/68, reconhecendo ser a organização universitária condição indispensável para que o ensino superior fosse nucleado na pesquisa, determinou que o ensino superior, como regra, seria ministrado em universidades. O artigo 2º diz: “O ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (Brasil, 1968). Ora, em que pese essa declaração de intenção, sabe-se que, sob a égide da mesma Lei n. 5.540, as sucessivas autorizações e reconhecimentos de cursos concedidos pelo Conselho Federal de Educação converteram na regra do ensino superior brasileiro os institutos isolados. Na prática, o resultado foi, por um lado, a não implementação da pesquisa como atividade nuclear do ensino superior, já que esta praticamente inexistia nos institutos isolados e sequer era predominante nas universidades, e, por outro lado, o empobrecimento do ensino.

Cabe lembrar que essa posição de inferioridade (no plano do ideário) do “ensino” em relação à “pesquisa”, essa desvalorização do ensino corresponde a uma atmosfera que extrapola o nível superior, espraiando-se pelos demais níveis de ensino de modo a atingir a educação em geral. Um indicador da configuração desse clima pode ser identificado no “Movimento da Escola Nova”. Tal movimento difundiu a crença de que o ensino, a partir de então chamado por ele

de tradicional, era um ensino pré-científico, dogmático, medieval. Kilpatrick (1978), por exemplo, toma como parâmetro da “educação para uma civilização em mudança”, a civilização que se foi constituindo com base no surgimento da ciência moderna a partir do Renascimento.

Mas essa crença resulta falsa, pois o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Constituiu-se após a Revolução Industrial, datada no final do século XVIII e primeira metade do século XIX (1780-1840), e se encarnou nos chamados “sistemas nacionais de ensino” que configuram amplas redes oficiais de ensino criadas a partir de meados do século XIX no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a “escola redentora da humanidade” (Zanotti, 1972), na forma da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória como instrumento de consolidação da ordem democrática.

Vê-se, então, que o ensino dito tradicional se estruturou à base de um método pedagógico (o método expositivo), cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart*. Tais passos (preparação, apresentação, comparação-assimilação, generalização, aplicação) correspondem ao esquema do método científico indutivo tal como fora formulado por Bacon.

* Brubacher (1961, p. 24) contrapõe o método herbartiano ao de Dewey da seguinte forma:

HERBART

1. Preparação
2. Apresentação
3. Assimilação (comparação)
4. Generalização
5. Aplicação

DEWEY

1. Atividade
2. Problema
3. Dados
4. Hipótese
5. Experimentação

Em verdade, o que o “movimento da Escola Nova” fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado “método tradicional” o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a “Escola Nova” buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa. Daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, mas também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo); a partir deles seria(m) formulada(s) a(s) hipóteses(s) (4º passo) explicativa(s) do problema em questão, empreendendo, alunos e professores conjuntamente, a experimentação (5º passo) que permitiria confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) formulada(s). Diferentemente, o “ensino tradicional” se impunha a tarefa de transmitir os conhecimentos obtidos (pela ciência), portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis porque esse tipo de ensino se centra no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor (adulto) que domina os conteúdos logicamente organizados, enquanto os “métodos novos” se centram no aluno (na criança), nos procedimentos e no aspecto psicológico – isto é, se centra nas motivações e interesses da criança em desenvolver procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui se privilegia o processo de obtenção de conhecimentos, ao passo que lá se privilegia o processo de transmissão dos conhecimentos já obtidos.

Convém lembrar que a ênfase no aspecto psicológico como algo associado à preocupação com os procedimentos é um fenômeno que se evidencia não apenas na análise do ensino, mas também da ciência. Moles (1971. p. 35-6), por exemplo, ao introduzir o capítulo denominado “Estudo psicológico do raciocínio científico”, afirma:

Oporemos nos capítulos que seguem o adquirido a seu modo de aquisição: o universo científico ao procedimento que o constrói, mas examinaremos em primeiro lugar a parte mais visível desse procedimento: o raciocínio científico construtivo que prepara debaixo dos nossos olhos o edifício a partir dos materiais de nossa sensação e salientaremos o aspecto psicológico do mencionado raciocínio por contraste com a doutrina estabelecida, definitiva, formalizada, tal como a encontramos nas publicações científicas, nos tratados e nas bibliotecas. (Moles, 1971. p. 35-6)

Com essa maneira de interpretar a educação, a “Escola Nova” acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino. Assim fazendo, não se deu conta de que ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. Com efeito, se a pesquisa é incursão no desconhecido – e por isso ela não pode estar atrelada rigidamente a esquemas lógicos pré-concebidos – também é verdade que: a) o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar-se o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante pesquisa, ao domínio do já conhecido; b) o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto, desconhece. Só assim será possível encontrar um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o

são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudo-pesquisa; em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento do acervo cultural da humanidade.

Do que foi dito, segue-se que é importante manter a diferença entre pesquisa e ensino e, em consequência, entre discurso científico e discurso didático como, aliás, enfatizaram Dubois e Sumpf no capítulo “Linguística e revolução” do livro *Semiótica e linguística*:

De fato a dificuldade em que residem as relações entre a pesquisa científica e a transmissão do saber vêm do fato que os dois discursos não são identificáveis e, conseqüentemente, que os locais de elaboração do saber e os do ensino não são idênticos, mesmo se concebe um certo paralelismo ou uma coexistência. O discurso científico distingue-se do primeiro no sentido que a matéria do enunciado se encontra contestada pela matéria de enunciação: o enunciado científico não procura, como o enunciado didático, que o interlocutor se identifique à matéria que enuncia e da qual está assim destruída a originalidade. Ao contrário, o discurso científico assegura a personalidade do pesquisador, pois que se situa no ponto em que se opõe a outras análises, em que se confirma uma análise anterior, o que dá no mesmo, visto que é um corpo de propostas definidas por uma contestação. Existe entre os dois discursos uma finalidade diferente; eles se originam de dois tipos diferentes de comunicação. (Dubois; Sumpf, 1971. p. 156)

Este mesmo problema é posto, se bem que de maneira diversa, por Althusser na abertura de seu *Curso de filosofia para cientistas*:

Este curso começa com o enunciado de algumas proposições didáticas e dogmáticas. Não ignoro que estes adjetivos causam má impressão, porém isso não me parece um pro-

blema grave: devemos rechaçar tanto o fetichismo como o contrafetichismo das palavras.

Proposições didáticas, porque nenhum de nós escapa à tentação da exposição pedagógica. Para tratar um determinado tema, é preciso começar de alguma maneira, dando inicialmente definições aparentemente arbitrárias que só posteriormente poderão ser demonstradas ou justificadas.

Proposições dogmáticas: este adjetivo é consequência da natureza própria da filosofia. Definição: chamo dogmática a toda definição que se apresenta na forma de tese. E acrescento: “as proposições filosóficas são teses”, quer dizer, proposições dogmáticas. (Althusser, 1975. p. 13)

Finalmente, cabe lembrar que também Marx (1968, p. 16), numa passagem célebre, assinalou a diferença entre o discurso didático e o discurso científico, nos seguintes termos:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*.

Há, pois, uma diferença essencial entre a pesquisa e o ensino que não pode ser perdida de vista, sob pena da descaracterização de ambas. Por isso observei que a “Escola Nova”, ao dissolver a diferença entre ensino e pesquisa, acabou empobrecendo o ensino ao mesmo tempo que inviabilizava também a pesquisa. Ao querer moldar o ensino segundo a imagem dos procedimentos da pesquisa acabou por produzir

uma contrafação evidenciada na tendência dos professores a propor aos alunos. Estes, diante de determinado assunto integrante do programa de uma disciplina curricular, deveriam pesquisar na biblioteca, nos jornais e agora também na internet para ficarem conhecendo o referido assunto. Ora, esses são procedimentos que caracterizam o estudo de um assunto e não se configuram, propriamente, como pesquisa. A disseminação dessa contrafação gerou aquilo que, em linguagem irônica, ficou conhecido como a redução do ensino a “pesquisas de mentirinha”.

No Brasil, a pesquisa começou a ocupar lugar central com a institucionalização da pós-graduação, o que ocorreu a partir do Parecer 77/69, do Conselho Federal de Educação, aprovado em fevereiro de 1969, que regulamentou a implantação da pós-graduação “*stricto sensu*”. Consideremos, então, como se configurou o lugar da pós-graduação na estrutura da universidade.

O lugar da pós-graduação na estrutura da universidade*

No seu sentido literal, a pós-graduação se refere a todos os estudos posteriores à graduação. Distingue-se, porém, em seu âmbito, a pós-graduação *lato sensu*, isto é, em sentido amplo e a pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, em sentido estrito. A pós-graduação *lato sensu* constitui uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, ela visa a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento

* Retomo, neste item, aspectos de análises efetuadas em outros momentos (Cf. Saviani, 1991 e 2002).

(especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação e é, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

A pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado; a pesquisa entra como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado, para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

À vista do acima exposto é que se deu preferência ao termo programa em lugar de curso para a pós-graduação *stricto sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo “curso” se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem cursar. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo programa para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um programa de pós-graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado (ou ambos), tem como

centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a essa atividade ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

A referida distinção, já incorporada à história de nossa pós-graduação, foi também consagrada no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual reserva o termo programa para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo curso para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44:

A Educação Superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos sequenciais [...]; II - de graduação [...]; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. (Brasil, 1996)

Entende-se, pois, que a proposta de um curso de aperfeiçoamento ou especialização se justifica em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso o curso de pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas

tendo em vista o próprio avanço do conhecimento – isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade. Conclui-se, então, que a pesquisa ocupa lugar central na organização da pós-graduação *stricto sensu*.

Para prover a formação de pesquisadores, essa modalidade de pós-graduação foi estruturada, no Brasil, em dois níveis: o mestrado e o doutorado. O primeiro é entendido como iniciação, e o segundo, como consolidação do processo de formação do pesquisador. A iniciação requerida é feita mediante a realização de um trabalho completo de investigação. Para a maioria dos alunos é, de fato, o primeiro trabalho de pesquisa que ele cumpre, abarcando todas as etapas implicadas no tipo de investigação encetada. Cabe a ele, com o auxílio do orientador e a partir de alternativas delineadas em função do estágio de conhecimento no qual se encontra a área correspondente, realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto, assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise. Concluindo a investigação, ele deverá redigir o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado. Esse trabalho conclusivo é o que se convencionou denominar de dissertação de mestrado.

Mas, se a formação do pesquisador não pode se dar sem o envolvimento direto do formando no próprio processo de realização da pesquisa, segue-se que um programa de pós-graduação deverá se constituir também como uma unidade de pesquisa. Daí, porque, à estrutura inicial que previa as áreas de concentração e domínio conexo, foram acrescentados, progressivamente, as linhas e os grupos de

pesquisa. O que se pretendeu com esse encaminhamento foi definir áreas e perspectivas de investigação e constituir cada professor de pós-graduação em pesquisador, de fato, ou seja, alguém que esteja constantemente desenvolvendo projetos de pesquisa. Nessa direção, entrou em cena a pressão das agências de avaliação e de financiamento visando a exigir que os programas não apenas fossem produtivos, mas que demonstrassem sua produtividade por meio da divulgação, em veículos reconhecidos, dos resultados de suas pesquisas.

Situação do curso de Pedagogia nesse novo contexto

Posta a inserção da pós-graduação na estrutura regular de funcionamento das universidades, cabe verificar como ficou a situação da graduação nesse novo contexto. Consideremos essa questão no caso específico da educação.

Na organização do ensino superior a graduação em educação é representada pelo curso de Pedagogia ao qual se ligam, de algum modo, também as demais licenciaturas, já que estas se definem pelo acréscimo das disciplinas pedagógicas aos bacharelados.

O curso de Pedagogia teve como antecedente a elevação ao nível superior dos estudos de nível médio realizados nos Institutos de Educação. Isso ocorreu com a incorporação do Instituto de Educação Paulista à Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e do Instituto de Educação Carioca à Universidade do Distrito Federal (UnDF), criada em 1935. E o curso de Pedagogia foi instituído pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia, integrante da Universidade do Brasil. Esta foi organizada pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, por iniciativa do ministro da Educação, Gustavo Ca-

panema, tendo decorrido da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro – que veio, depois, a se configurar como a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A estrutura da Universidade do Brasil, pensada como modelo padrão para todo o país, previa a existência de 15 faculdades, todas adjetivadas de “nacional”. As duas primeiras da lista eram a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação. Esta, embora prevista em lei, não chegou a ser implantada.

Tendo sido concebida como modelo padrão a ser seguido por todas as instituições de ensino superior do país, a Universidade do Brasil, de fato, determinou a forma de organização desse nível de ensino durante todo o período que vai de 1940 a 1968, quando foi aprovada a Lei 5.540/68, conhecida como a lei da reforma universitária. E essa tarefa foi facilitada pelo quadro político, uma vez que estava em vigência o regime centralizado do Estado Novo.

O mencionado Decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia – acrescentando, ainda, a de Didática, considerada como “seção especial”. Enquanto as seções de Filosofia, Ciências e Letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de Pedagogia, assim como a seção especial de Didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de Pedagogia.

Todos os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia e, dado o seu caráter de modelo padrão, também das demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, se organizaram em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de Pedagogia

foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1”.

Com essa estrutura o curso de Pedagogia foi se estabilizando, sempre em articulação com o curso Normal. Surgira a partir deste e se constituíra com o objetivo de formar os professores das disciplinas pedagógicas do ensino normal, além, obviamente de formar o profissional da educação de caráter generalista.

As dificuldades do curso de Pedagogia começaram em 1969 com a aprovação do Parecer 252/69 que introduziu as habilitações técnicas e se acentuaram a partir de 1971 com a descaracterização do ensino normal transformado, a partir da aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, em Habilitação Específica do Magistério. A partir daí multiplicam-se os debates e as propostas com os respectivos ensaios de aplicação sem que, até hoje, o curso tenha assegurado sua identidade e encontrado um rumo claro. Curiosamente, nesse mesmo momento em que o curso de Pedagogia iniciou uma trajetória descendente, deu-se início ao processo de implantação dos programas de pós-graduação em decorrência da aprovação do Parecer 77/69, que regulamentou a pós-graduação no Brasil. Com a instalação dos programas de pós-graduação a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento que envolveu fortemente as universidades. Esse desenvolvimento conduziu a uma aproximação com as áreas afins das ciências humanas, consolidando-se o lugar da educação na universidade. Isso ocorreu, porém, na medida em que a pós-graduação se afastava, por assim

dizer, da pedagogia enquanto teoria e prática da educação ou, dizendo de outro modo, enquanto ciência da e para a prática educativa. Assim, enquanto os programas de pós-graduação em Educação demonstravam toda a sua pujança, o curso de Pedagogia definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projeta a impressão de que jamais conseguirá dela sair (Saviani, 2012, p. 54). Verifica-se, pois, que, com o advento da pós-graduação, a área de educação tendeu a se firmar, assegurando o seu espaço acadêmico diante das outras áreas ao preço, porém, de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia. Note-se que enquanto normalmente os programas de pós-graduação são nomeados com a mesma nomenclatura dos respectivos cursos de graduação, não encontramos, em lugar algum, programa de pós-graduação em pedagogia.

Como registrei na conclusão do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, o espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados são as faculdades ou centros de educação. Tendo como eixo central a educação, essas unidades universitárias teriam o papel de acolher os jovens com genuíno interesse em se tornar educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. Sua formação se iniciaria pelo curso de pedagogia articulando o ensino dos fundamentos teóricos e práticos da educação com a pesquisa propiciada pela inserção dos alunos nos projetos desenvolvidos pelos professores, mediante programas de iniciação científica; prosseguiria com a pós-graduação *lato sensu*, isto é, com cursos de especialização articulados com o mestrado onde se daria sua plena iniciação nas lides da pesquisa, completando-se com o doutorado.

Em suma, cabe pensar o problema da educação e da formação de educadores como um processo global, uma totalidade. A articulação entre o curso de Pedagogia e a pós-graduação em Educação, além de propiciar a inserção completa dos alunos nos misteres (mistérios?) da pesquisa, possibilitaria a revitalização do curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, abriria as portas para a plena consolidação da educação como área científica. Assim, em lugar da pós-graduação em educação buscar se firmar cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa (Saviani, 2012, p. 136-137). Eis como formaremos profissionais da educação com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz.

Interconexões entre a pós-graduação em educação e a educação básica pela mediação do curso de pedagogia

São exatamente os profissionais da educação (pedagogos e professores dos diversos componentes curriculares) formados pelo caminho que acabei de indicar que ganharão condições plenas de se inserir organicamente nas escolas de educação básica potencializando a luta por uma educação regida por um mesmo e elevado padrão de qualidade acessível a toda a população do país.

Portanto, as conexões entre a pós-graduação e a educação básica implicam relações recíprocas entre a pós-graduação em educação, o curso de pedagogia e as escolas de educação

básica, relações que se expressam de diversas maneiras. Uma primeira forma corresponde ao processo especificamente formativo, ou seja, na chamada formação inicial quando as relações recíprocas se estabelecem entre o curso de Pedagogia, a pós-graduação em Educação e a educação básica pela via da estrutura curricular cujos componentes devem levar em conta a forma como o ensino se desenvolve nas escolas de educação básica. Uma segunda forma se dá na atuação no interior das escolas, seja pelo trabalho realizado pelos professores formados na universidade, seja, especificamente, como um momento do processo de formação inicial efetivado mediante os estágios. A terceira forma corresponderia a projetos de pesquisa conduzidos pelos docentes da universidade junto às escolas de educação básica, envolvendo os alunos de graduação no âmbito da iniciação científica e elaboração dos respectivos trabalhos de conclusão do curso, assim como os alunos de mestrado e doutorado e, eventualmente, professores que atuam nas escolas.

No entanto, como assinalei em outro trabalho (Saviani, 2013, p. 101-102), na forma “reificada” ou “desumanizada” hoje predominante, a universidade tende, na sua relação com a educação básica, a fechar-se em si mesma, abandonando à própria sorte os graus inferiores, limitando-se à tarefa rotineira de preparar o quadro docente das escolas – tarefa esta desempenhada de modo displicente e com ar de superior concessão. Contrariamente, em sua forma humanizada, que corresponde à descrição que fiz no final do item anterior, a educação básica ocupará lugar central no âmbito da universidade. Nesse contexto a formulação da pergunta “como é produzida a educação?” se constituiria num vasto programa de tarefas que a universidade passaria a cumprir com toda a

seriedade, começando por desvendar o modo concreto pelo qual a educação se vincula à sociedade. Descobrimos que a “cultura popular” só poderá se constituir num instrumento de realização das aspirações populares se for formulada em termos eruditos, e, constatando que a escola é o veículo principal de acesso às formas eruditas de cultura, a universidade se voltará para a educação escolar, cuidando com esmero da competência em todos os níveis, ramos, modalidades e disciplinas e lutando para que a democratização da escola passe do plano proclamado para o plano da realização efetiva.

Na sequência daquele mesmo texto (p. 102-103), atendo-me à pergunta “como é produzida a educação escolar no Brasil?”; apresento um elenco de tarefas que podem compor um roteiro para estudos e pesquisas a serem empreendidos pelas universidades no estado ou microrregião onde se situam. Entre outras tarefas reproduzo, a seguir, o mencionado elenco:

- 1) Efetuar uma avaliação crítica da política educacional em vigor no estado ou na microrregião em que está situada a universidade;
- 2) Produzir um diagnóstico razoavelmente preciso das condições de funcionamento da rede escolar;
- 3) Caracterizar a capacidade de atendimento à população em idade escolar;
- 4) Avaliar criticamente os conteúdos, métodos e materiais didáticos predominantes nas escolas;
- 5) Tomar medidas capazes de aumentar o índice de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental e reduzir os índices de evasão e repetência;
- 6) Manter programas sistemáticos de qualificação de pessoal para o magistério da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

- 7) Manter equipes permanentes de pesquisa sobre as relações entre conteúdos da “cultura popular” e formas eruditas veiculadas pela escola;
- 8) Pesquisar os efeitos do desenvolvimento científico-tecnológico sobre a educação básica escolar;
- 9) Investigar os impactos da mercantilização do ensino sobre a educação pública.

Estão aí indicadas possíveis interconexões entre a pós-graduação e a educação básica, mediadas pela graduação em Pedagogia. Mas as referidas tarefas não podem ser consideradas como uma rua de mão única que vai da universidade para as escolas de educação básica. Trata-se de uma rua de mão dupla que supõe, portanto, uma interlocução entre ambas as partes. E isso não pode ficar restrito a iniciativas espontâneas de parte a parte, mas deve assumir uma forma institucionalizada, o que podemos ilustrar com o caso dos estágios. Na forma como se realizam atualmente, os estágios as mais das vezes se reduzem ao cumprimento de uma mera formalidade como condição para a obtenção do diploma. Assim, os alunos vão à escola, mas se limitam a observar momentos da aula com o cuidado de não atrapalhar ou constranger o professor (ou a professora) na condução das atividades em classe. E, ao retornar à universidade o supervisor (ou a supervisora) de estágio se limita a constatar que o estágio foi feito. Ora, numa conexão dialógica entre a universidade e a educação básica a responsabilidade pelos estágios deveria ser compartilhada por ambas as partes. Assim, mediante convênio com a secretaria estadual (ou secretarias municipais) de educação, seria necessário proceder de modo que os professores das classes nas quais os estudantes universitários iriam estagiar teriam a responsabilidade de supervisionar e

coorientar o estágio dos alunos na escola, organizando-se na universidade seminários com a participação dos professores das disciplinas objeto dos estágios. Isso ocorreria juntamente com os professores das classes nas quais os estágios são realizados, além, obviamente, dos alunos estagiários, para a discussão, análise e esclarecimento das questões suscitadas pelas atividades constitutivas dos estágios.

Pelo caminho indicado estaríamos resgatando o significado da escola pública destinada ao conjunto da classe trabalhadora, tendo como objetivo permitir-lhes o acesso à cultura letrada pela qual se apropriarão das objetivações humanas produzidas ao longo da história, de forma a capacitá-la a passar da fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora; do caráter espontâneo para o sistematizado; do nível de consciência em-si ao nível de consciência para-si. Com efeito, na atual crise estrutural do capitalismo é necessário que a luta popular ou, na expressão de Gramsci, a luta dos subalternos, ou ainda, na expressão de Florestan Fernandes, a luta dos de baixo, ascenda à condição de luta revolucionária realizando a passagem das lutas conjunturais à luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade.

Conclusão

Para encerrar, quero dirigir minha saudação aos estudantes do curso de Pedagogia que, diante de tantas profissões glamorosas diuturnamente aclamadas pela mídia, optaram por se tornar profissionais da educação, o mais apaixonante de todos os ofícios, pois se dedica a produzir a humanidade no ser humano, desejando que se empenhem no estudo

dos fundamentos teóricos da educação e visem a adquirir pleno domínio das formas que possam garantir às camadas populares, por meio do trabalho pedagógico escolar, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. Lembrem-se sempre que o papel próprio de vocês será prover as escolas de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração a assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível que lhes permitirá conferir uma nova qualidade às suas lutas no âmbito da sociedade. Em vocês a nova geração de brasileiros deposita suas esperanças de frequentar uma escola preparada para conduzir as crianças e jovens da classe trabalhadora ao domínio da cultura letrada, aquela que domina a sociedade na qual vivemos.

Aos alunos de pós-graduação, que optaram por, além de atuar como profissionais da educação, ascender à condição de pesquisadores, espero que, atentos aos critérios de relevância não apenas epistemológica, mas também social na escolha dos temas de pesquisa, busquem adquirir uma sólida fundamentação filosófica e científica como base para investigar os problemas relevantes que dizem respeito às necessidades educacionais da população trabalhadora de nosso país.

Se os alunos tanto da pedagogia como da pós-graduação em educação, assim como seus professores, estiverem imbuídos dessa perspectiva que procurei delinear, a área de educação preencherá as condições necessárias para formar profissionais aptos a atuar nas escolas de educação básica engajando-se resolutamente na luta da classe trabalhadora por uma educação adequada às suas necessidades.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Curso de filosofia para científicos*. Barcelona: Ed. Laia, 1975.
- BRUBACHER, John Seiler. *Importância da teoria em educação*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE-MEC, 1961.
- DUBOIS, J.; SUMPF, J. “Linguística e revolução”. In: TODOROV, Tzvetan *et. al. Semiólogia e linguística*. Petrópolis, Vozes, 1971.
- KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*, 16ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- MARX, Karl. *O capital*, Livro 1, Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MOLES, Abraham. *A criação científica*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- SAVIANI, Dermeval. “Concepção de mestrado centrada na ideia de monografia de base”. *Educação Brasileira*, 13 (27) 1991, p. 93-119.
- SAVIANI, Dermeval. “A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação”. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. (Orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Ed. da UFSC, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- ZANOTTI, Luis Jorge. *Etapas históricas de la política educativa*. Buenos Aires, Eudeba, 1972.

LUTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A QUESTÃO DA BNCC*

Diante da necessidade de aprofundar a reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular, um dos grandes ataques sofridos pela Educação no último período, o Andes-SN conversou com o professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Dermeval Saviani.

Em entrevista, o docente alerta que

nas eleições para presidente conseguimos, felizmente, derrotar o desgoverno anterior. Entretanto, infelizmente, elegemos também o mais reacionário Congresso Nacional da história do país. Assim, atualmente nos encontramos nessa encruzilhada em que se mantém o risco do retorno de um período de caráter obscurantista na educação brasileira. Cabe-nos, pois, prosseguir, aprofundando e ampliando a luta contra esse risco visando chegar a um novo período marcado por escolas organizadas sobre uma base curricular comum em âmbito nacional, viabilizando uma educação que garanta a toda a população do país o acesso aos conhecimentos sistematizados. (Saviani, 2025, p. xx)

* Entrevista concedida ao Andes-SN em fevereiro de 2024.

Confira a íntegra da entrevista:

P.: De onde vem essa ideia de uma Base Nacional Comum Curricular? O Sr. poderia apresentar os principais traços dessa trajetória histórica?

R.: Tratei da BNCC em meu artigo “educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular”, publicado em *Movimento-Revista de Educação*, da UFF, v. 3, p. 54-84, em 2016. Ali faço um resumo histórico da questão partindo do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura lançado por ocasião da Primeira CBE, em 1980, que desembocou na atual Anfope. O referido movimento vinha defendendo a instituição de uma “base comum nacional” na organização dos currículos da educação básica. No mesmo artigo mostro como essa ideia foi absorvida pela LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996, na forma das “diretrizes curriculares nacionais” alterando, porém, o espírito da proposta do movimento dos educadores. Com efeito, o referido dispositivo é assimilado à ideia que já estava presente na Lei 5.692/71, do regime militar, da “parte comum do currículo”, ideia essa negada explicitamente pelo movimento dos educadores. E nesse mesmo artigo levanto a questão referente à incongruência do surgimento da proposta da BNCC quando isto já estava em vigor na forma das Diretrizes Curriculares Nacionais que não foram revogadas.

P.: Como o Sr. concebe currículo e como essa concepção se relaciona com a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular?

R.: No mesmo artigo, eu começo por esclarecer o conceito de currículo afirmando que o currículo diz respeito ao

conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço escolares. E, após algumas considerações, defendendo que se deva restabelecer a distinção entre atividades curriculares e extracurriculares. Daí a definição de currículo como “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” sendo que o acréscimo do adjetivo “nucleares” se refere ao processo que assegure a assimilação do conhecimento sistematizado por parte de toda a população. Assim, as atividades não nucleares são aquelas complementares definidas como extracurriculares. Considerando que se trata de um conceito de currículo que se refere a todos os níveis e modalidades de ensino em todas as escolas do país, pode-se entender que equivale ao conceito da Base Nacional Comum Curricular, obviamente numa perspectiva inteiramente distinta e, até mesmo, oposta à atual BNCC em vigor.

P.: Qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à Base Nacional Comum Curricular?

R.: Também dessa questão tratei no referido artigo ao levantar a seguinte questão: se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à Base Nacional Comum Curricular?. A essa questão dei a seguinte resposta: tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

P.: Como o senhor avalia a relação entre a BNCC e as reformas na educação básica, expressas na reforma do ensino

médio, na BNC Formação, nas avaliações de larga escala? Como essas reformas esvaziaram a escola do seu conteúdo específico e do saber sistematizado, na sua opinião?

R.: Minha avaliação dessa nova fase foi por mim expressa de modo sucinto no prefácio à 6ª edição do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, lançada em 2021, portanto em pleno (des)governo Bolsonaro quando, considerando que a pesquisa que resultou no livro teve como ponto terminal 2001, indicando que o último período (1969-2001) foi subdividido em três fases, sendo que a terceira (1991-2001) foi enunciada como “o neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo”, surgiu uma questão pedindo que eu estendesse a periodização até o momento atual. Encaminhando a resposta, fiz as seguintes considerações:

Tendo em vista que a periodização que propus tem como limite final o ano de 2001, é preciso partir desse ponto para chegar ao momento atual. De fato, não é fácil periodizar o momento presente, já que suas características básicas, estando ainda em movimento, não se encontram tipificadas do ponto de vista historiográfico. No entanto, em linhas gerais, entendo que não cabe considerar que teria emergido um novo período. Ou seja, estamos, ainda, no quarto período, iniciado em 1969, caracterizado pelo predomínio da concepção produtivista, que se acentuou nos últimos 15 anos. Penso que poderíamos acrescentar a esse quarto período uma quarta fase, iniciando-se em 2001, com a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) e estendendo-se até a entrada em vigor do novo PNE, em 2014. A característica mais saliente dessa fase é a avaliação de resultados aferida por meio de testes nacionais, o que já foi preparado na fase

anterior, com a aprovação da LDB, em 1996, e a reorganização do INEP, em 1997.

E acrescentei, depois, que poderíamos manter o quarto período acrescentando-lhe uma quarta fase ligada à adoção do modelo de avaliação, cujo enunciado seria: 4ª fase – Advento do modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país (2001-2015). E acrescentei:

Fica em aberto se o momento atual, que se inicia com a apresentação do primeiro projeto “Escola sem Partido” na Câmara dos Deputados, em 23 de março de 2015, e com a reforma do ensino médio instituída pela Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016, cuja marca são mudanças regressivas, deve dar início a um novo período ou se será definido como a quinta fase do 4º Período. Penso que, se as forças que deram o golpe permanecerem por um tempo relativamente longo no poder, estaríamos iniciando um novo período, de caráter obscurantista, na educação brasileira. Caso consigamos reverter esse quadro no curto prazo, estaríamos diante de uma quinta fase desse período de domínio do produtivismo, que, sendo superada, entraríamos num novo período de retomada do fortalecimento da educação pública como um elemento importante na luta pela superação do capitalismo e construção do socialismo. As eleições gerais previstas para serem realizadas em outubro de 2022 se constituiriam, pois, num momento decisivo a partir do qual se poderia definir se os agentes do golpe de 2016 permanecerão no poder ou se serão derrotados, abrindo-se o caminho para a reorientação do rumo político do qual resultará a valorização da educação pública e sua articulação com o processo de construção de uma sociedade socialista.

O que posso acrescentar, finalmente, é que nas eleições para presidente conseguimos, felizmente, derrotar o desgoverno anterior, mas isso foi alcançado com uma “frente amplíssima”, que abarcou espectros políticos bastante conservadores. Ademais, infelizmente, elegemos também o mais reacionário Congresso Nacional da história do país. Assim, atualmente nos encontramos nessa encruzilhada em que se mantém o risco do retorno de um período de caráter obscurantista na educação brasileira. Cabe-nos, pois, prosseguir, aprofundando e ampliando a luta contra essa ameaça e também contra os retrocessos impostos pela agenda conservadora e privatista autorizada pelos diferentes governos, inclusive pelo atual governo do PT, visando chegar a um novo período marcado por escolas organizadas sobre uma base curricular comum em âmbito nacional, viabilizando uma educação que garanta a toda a população do país o acesso aos conhecimentos sistematizados.

P.: O Andes-SN aprovou várias resoluções em congressos e CONAD pela revogação da BNCC. O senhor concorda que seria necessário revogá-la? Quais princípios deveriam reger o currículo da educação básica como alternativa à BNCC?

R.: À luz do que foi dito nas questões anteriores fica evidente que, sim, a atual BNCC assim como as demais medidas que convenciamos chamar de contrarreformas do ensino devem ser revogadas. Aliás, a própria Conae 2024, em sua Plenária Final que ocorreu no último dia 30 de janeiro, aprovou a revogação da BNCC entre outras medidas da atual política educacional.

Quanto aos princípios que devem reger o currículo da educação básica também tratei disso na parte final do já mencionado artigo publicado em *Movimento-Revista de Educação*, da UFF, v. 3, p. 54-84, em 2016. Na última parte do artigo, do final da página 75 até a página 83, apresento a proposta alternativa baseando-me, no caso da educação infantil, no aporte da psicologia histórico-cultural que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos.

Para o ensino fundamental e ensino médio, tomei como referência as reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, esboçando a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual.

Para o ensino fundamental, levei em conta que “o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho”*

Para o ensino médio, tomei como referência o conceito de politecnia que significa, nesse caso, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Trata-se de explicitar como o conhecimento (objeto específico do

* GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*. Torino, Einaudi, 1975, v. III, p. 1541; na edição brasileira, *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 130.

processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção politécnica implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido trata-se de uma escola de tipo “desinteressado”, como propugnava Gramsci. É assim que ele entendia a escola ativa e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova, isto é, a escola única diferenciada preconizada pela burguesia. E, para ele, o coroamento dessa escola ativa era a escola criativa, entendida como o momento em que os educandos atingiam a autonomia. Realizava-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passariam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

Completa-se, assim, a organização curricular da educação básica que, desde a educação infantil até o ensino médio tem o caráter de uma educação geral comum e universal destinada, portanto, a toda a população.

Da escola média passa-se à educação superior na qual, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.

SOBRE O AUTOR

Dermeval Saviani é graduado em filosofia, doutor em filosofia da educação e livre-docente em História da Educação. É professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), pesquisador emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

É coordenador geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), que possui 43 núcleos espalhados por todo território nacional.

Teve ativo papel na organização de uma proposta para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que se constituiu numa intensa mobilização da sociedade por quase uma década entre os anos 1980 e 1990.

Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987); coordenador de pós-graduação na UFSCar (03/1976-02/1978), na PUC-SP – alternando co-

ordenação e vice entre agosto de 1978 e dezembro de 1988 e na Unicamp (1989-1992); diretor associado da Faculdade de Educação da Unicamp (1992-1996); e coordenador do Comitê de Educação do CNPq (1998-1999).

Em 1995 foi condecorado com a Medalha do Mérito Educacional do Ministério da Educação (MEC) e, em 1997, foi laureado com o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica, outorgado pela Unicamp.

Em 2012 foi um dos homenageados com a Estatueta Paulo Freire, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), concedida a professores com trajetória de grande contribuição para a educação nacional. A Anped é uma das associações acadêmico-científicas que Saviani ajudou a fundar, em 1977, assim como o Centro de Estudos Educação e Sociedade Cedes, em 1978, a Associação Nacional de Educação (Ande), em 1979, e a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 1999, da qual foi o primeiro presidente.

Recebeu três Prêmios Jabuti: *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, 2008 (1º lugar); *Aberturas para História da Educação*, 2014 (2º lugar); e *História do tempo e tempo da história*, 2016 (2º lugar). Em 2015, seu livro *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação* foi classificado entre os dez melhores livros da área da educação.

Em 2016 foi agraciado com o Prêmio Anísio Teixeira na categoria “Educação Básica” tendo sido um dos escolhidos por pares em consulta feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Entretanto, uma vez que o prêmio foi entregue em 26/10/2016, data em que já estava consumado o golpe jurídico-midiático-parlamentar que colocou Michel Temer

na presidência do país, Saviani não compareceu à cerimônia tendo justificado sua ausência em carta enviada ao presidente da Capes naquela ocasião em função de posições opostas em relação àquele governo e também pela contradição ao próprio patrono da premiação, um intransigente defensor da democracia.

Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* das Universidades Federais de São Carlos (UFSCar, 2022), Santa Maria (UFSM, 2019), da Paraíba (UFPB, 2017) e Universidade Tiradentes – SE (2017). Outras universidades já aprovaram o mesmo título, que deve ser outorgado até 2025 (Universidade Estadual do Norte do Paraná, Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Oeste da Bahia).