

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JEOVANDIR CAMPOS DO PRADO

**PRÁTICA SOCIAL DOCENTE: PARA ALÉM DAS *PRIMEIRAS*
APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**UBERLÂNDIA-MG
2017**

JEOVANDIR CAMPOS DO PRADO

**PRÁTICA SOCIAL DOCENTE: PARA ALÉM DAS *PRIMEIRAS*
APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, com exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima.

UBERLÂNDIA-MG
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P896p
2017 Prado, Jeovandir Campos do, 1966-
 Prática social docente : para além das primeiras aproximações da
 pedagogia histórico-crítica / Jeovandir Campos do Prado. - 2017.
 160 f.

 Orientador: Antonio Bosco de Lima.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.
 Inclui bibliografia.

 1. Educação - Teses. 2. Pedagogia crítica - Teses. 3. Sociologia
 educacional - Teses. 4. Socialismo e educação - Teses. I. Lima, Antonio
 Bosco de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
 Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

JEOVANDIR CAMPOS DO PRADO

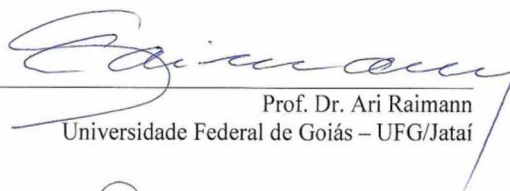
**PRÁTICA SOCIAL DOCENTE: PARA ALÉM DAS *PRIMEIRAS*
APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese aprovada para a obtenção do Título de Doutor
no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela
banca examinadora formada por:

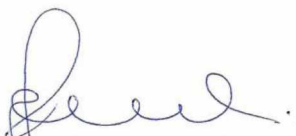
Uberlândia, 17 de março de 2017.



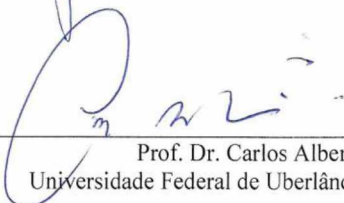
Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



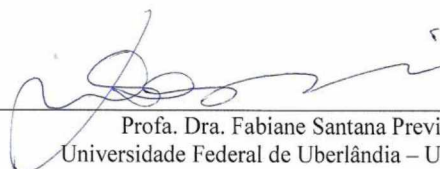
Prof. Dr. Ari Raimann
Universidade Federal de Goiás – UFG/Jataí



Prof. Dr. João Jorge Correa
Universidade Estadual do Paraná - UNIOESTE/PR



Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Aos meus pais Ivo e Maria das Dores, minha irmã Silvana e meu sobrinho
Pablo, minha esposa Maria Abadia, meus filhos Lucas Philippi e Pedro
Victor, dedico.*

AGRADECIMENTOS

Aos colegas, do Grupo de Pesquisa Estado Democracia e Educação (GPEDE), com os quais a convivência e a confiança permitiram compartilhar momentos de angústias, dúvidas e possibilidades com relação aos caminhos e descaminhos enfrentados na construção da presente tese.

Aos companheiros de curso pelo convívio acadêmico provocador e estimulante.

À Alessandra Baczinski, pela solicitude e presteza no compartilhamento de documentos referentes à sua pesquisa de mestrado da qual trata sobre a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado paranaense.

Aos professores, Fabiane Santana Previtali e Sérgio Paulo Morais, pelas contribuições dadas na banca de qualificação. Suas sugestões e críticas proporcionaram a esta pesquisa um maior alcance epistemológico.

Aos professores, Ari Raimann, Carlos Alberto Lucena e João Jorge Correa por suas inestimáveis contribuições na banca de defesa.

Ao amigo de todas as horas Leonardo Donizette de Deus Menezes, o seu interesse pela Pedagogia Histórico-Crítica permitiu que mantivéssemos longos diálogos sobre a tese proposta e suas intervenções, sempre coerente com os princípios da pedagogia saviniana, ajudou-me a entender que prudência e paciência são virtudes necessárias ao pesquisador.

Por fim, ao meu “eterno” orientador Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima pelo exercício da autonomia, por suas capacidades provocativas e também desafiadoras que lhe são tão peculiares e por possibilitar a concretização de um projeto de trabalho alterado no decorrer do processo. Sem a sua compreensão e anuência a presente tese dificilmente se concretizaria.

“A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.”

(GRAMSCI, 1978, p. 21)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo de investigação promover uma discussão sobre a prática (social e pedagógica) docente requerida na Pedagogia Histórico-Crítica e a relação desta com o método de análise marxiano. Visa, ainda, problematizar uma ação docente coerente, ao mesmo tempo, com as aspirações marxistas e com a teoria pedagógica de Dermeval Saviani, tendo em vista, que uma teoria pedagógica assentada no materialismo histórico e dialético pressupõe embutida uma forma específica de tratamento dos múltiplos fenômenos sociais. Nessa direção, primeiramente, buscou-se analisar os fundamentos e a base teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, sua ligação com a teoria marxista e, nela, o papel da prática social no seu interior. Em seguida, esmiuçou-se a categoria prática social no marxismo para poder compreender o sentido dado por Saviani desta importante categoria no seu método pedagógico. Por fim, à luz desses encaminhamentos, insistiu-se sobre a especificidade da prática social ao procurar enfatizar uma ação docente melhor identificada com a teoria saviniana e também com o pensamento marxista, ou seja, sob a perspectiva histórico-crítica. O percurso metodológico escolhido incluiu pesquisa bibliográfica, análise documental e análise de literatura ligada ao tema, no entanto, sem abrir mão do tratamento dialético que permite compreender o movimento da realidade na sua organicidade e complexidade. Concluiu-se ao final, que a Pedagogia Histórico-Crítica, como instrumento pedagógico de luta, traz na sua essência, lucidez e combatividade que são fundamentais para uma tomada de consciência segura da práxis educativa no âmbito da escola capitalista. Mas essa possibilidade está condicionada a uma “unidade consciente” entre teoria (marxismo, educação e pedagogia) e prática (ação docente fundamentada nos objetivos da teoria) sem a qual terá dificuldade de realizar-se.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Prática Social. Práxis. Método marxiano.

ABSTRACT

This thesis aims to promote a discussion about the (social and pedagogical) teaching practice required in Historical-Critical Pedagogy and its relation with the method of Marxian analysis. It is also intended to problematize a teaching action, at the same time, coherent with the Marxist aspirations and the pedagogical theory of Dermeval Saviani, considering that a pedagogical theory based on historical and dialectical materialism presupposes embedded a specific form of treatment of multiple Social phenomena. In this direction, we first sought to analyze the foundations and the theoretical-methodological basis of Historical-Critical Pedagogy, its connection with Marxist theory and, in it, the role of social practice within. Next, the social practice category in Marxism was explored in order to understand Saviani's meaning of this important category in his pedagogical method. Finally, in the light of these referrals, emphasis was placed on the specificity of social practice in seeking to emphasize a teaching action better identified with Savinian theory and also with Marxist thought, that is, from a historical-critical perspective. The methodological path chosen included bibliographical research, documentary analysis and literature analysis linked to the theme, however, without giving up the dialectical treatment that allows understanding the movement of reality in its organicity and complexity. It was concluded at last that the Historical-Critical Pedagogy, as a pedagogical instrument of struggle, brings in its essence, lucidity and combativity that are fundamental for a safe awareness of the educational praxis within the capitalist school. But this possibility is conditioned to a "conscious unity" between theory (Marxism, education and pedagogy) and practice (teaching action based on the objectives of the theory) without which it will be difficult to achieve.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy. Social Practice. Praxis. Marxian method.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONSTRUTOS DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA: FUNDAMENTOS E BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	25
2.1 Cenários e contextos: ensaios de uma Pedagogia Revolucionária.....	27
2.2 Pedagogia Histórico-Crítica: para uma pedagogia de inspiração marxista	38
2.3 Uma Pedagogia Revolucionária: para além das pedagogias da essência (Escola Tradicional) e da existência (Escola Nova)	43
2.4 Teoria, prática social e materialidade da ação docente.....	53
3 PRÁTICA SOCIAL NO MARXISMO COMO GUIA DA AÇÃO TRANSFORMADORA, REAL E OBJETIVA DA REALIDADE SOCIAL	61
3.1 Prática social e consciência comum.....	62
3.2 Ampliando o conceito de práxis como prática social no marxismo	68
3.2.1 Filosofia da práxis como atividade transformadora	72
3.2.2 A práxis como fundamento do conhecimento: revolução e transformação ...	78
3.2.3 A unidade da teoria e da prática na filosofia marxista	83
3.3 Dimensão ontológica da práxis: o método dialético como interpretação e compreensão da realidade social	89
4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EXIGÊNCIA DE UMA POSTURA EPISTEMOLÓGICA QUE ULTRAPASSE O EMPIRISMO NA PRÁTICA (SOCIAL E PEDAGÓGICA) DOCENTE	102
4.1 A Educação vista como atividade mediadora no seio da prática social global: a Pedagogia Histórico-Crítica como produto do pensar e agir de Dermeval Saviani .	107
4.2 A prática social e prática pedagógica docente na perspectiva Histórico-Crítica: para além do espontaneísmo nas relações “puramente” escolares	118
4.2.1 Pedagogia Histórico-Crítica: uma prática (social e pedagógica) docente tributária da filosofia da práxis	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE – Memorial Jeovandir Campos do Prado	150

1 INTRODUÇÃO

O debate trazido para este trabalho tem a pretensão de contribuir com as teorias críticas pedagógicas, especialmente a Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria educacional ou método de ensino proposto por Dermeval Saviani no final dos anos de 1970, o qual leva em conta um entendimento ampliado de formação humana, àquela mesma demarcada pelo pensamento marxiano. Nela o homem, no seu conjunto de relações: homem/natureza e homem consigo mesmo, em seus múltiplos desdobramentos, se estabelece como ser social e histórico.

Para Saviani (2012a), a educação é vista como ato de produção, direta e intencional em que os indivíduos, nas suas singularidades, apropriam-se da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. No entanto, essa apropriação é obstaculizada à maioria dos indivíduos numa sociedade historicamente determinada, como é o caso da alicerçada no modo de produção capitalista, a julgar por a educação não possuir a mesma significação dada por Saviani.

Nessas condições, observamos que a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica fundamentada no marxismo, privilegia a ação coletiva, consciente e organizada, busca descortinar as contradições criadas pela sociedade capitalista e apresentar subsídios para o questionamento desta mesma sociedade. Ao mesmo tempo, oferecer possibilidades de construção de estratégias para a sua superação.

Antes de prosseguirmos na argumentação, a fim de desvencilharmos de qualquer artilheira hegeliana que porventura apareça, avisamos, quando se ajuíza, a “[...] produção direta e intencional, em cada aluno e em todos alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 3) na Pedagogia Histórico-Crítica, é mister ponderar sobre o papel relevante e ativo do educador para o desenvolvimento coerente da tarefa que esta se propõe. E isso, implica saber-se produto e produtor das circunstâncias no processo em que se desenvolvem as relações sociais e econômicas, quando se reflete sobre a educação escolar e sua relação essência/existência frente aos enormes desafios postos na sociedade atual.

Nessa direção, Marx e Engels (2009, p. 120) a respeito d’*As Teses sobre Feuerbach*, especificamente a *tese III*, expressam que “a doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e

que o *próprio educador tem de ser educado*¹” (destaque nosso). Marx e Engels nos dão a dimensão da prática, enquanto prática revolucionária, concernente à dialeticidade que a circunscreve no campo ontológico, filosófico, histórico, econômico, político e dentre outros. Com outra expressão, desenvolvimento de uma ação humana consciente que compreenda a realidade para além das aparências e da sua imediatez; que favoreça atitudes na contramão daquelas privilegiadas pela sociedade capitalista no seu modo de pensar, sentir e agir, se levada em conta a realidade desse educador “concreto” de hoje.

A encruzilhada, na qual nos deparamos na tese defendida neste trabalho, poderia ser facilmente extraída na epígrafe reproduzida a seguir, retirada do livro *Dialética do Concreto* de Karel Kosik (1969, p. 90), ao expor sobre o *homo oeconomicus* nos seguintes termos:

O homem existe sempre dentro do sistema, e como parte integrante é reduzido a alguns aspectos (funções) ou aparências (unilaterais e reificadas) da sua existência. Ao mesmo tempo, o homem está sempre acima do sistema e – como homem – não pode ser reduzido a sistema. A existência do homem concreto se estende no espaço entre a irreducibilidade ao sistema ou a possibilidade de superar o sistema, e sua inserção de fato ou funcionamento prático em um sistema (de circunstâncias e relações históricas). (grifo no original).

Segundo o autor, o homem econômico “é uma ficção enquanto é concebido como uma realidade que existe independentemente da realidade capitalista” (p. 85), como elemento do sistema, ele é uma realidade que habita em um mundo reificado e inventado pela Economia Clássica que o reduz a uma engrenagem do sistema – “o homem se torna realidade apenas pelo fato de se tornar um elo do sistema” (p. 88) –. Dessa forma, partimos do princípio que ao fazermos os convertimentos necessários para a realidade educacional posta em nosso tempo, dar centralidade a essa discussão trazida por Kosik parece ser primordial para o entendimento desse “homem concreto”, se consideradas as suas possibilidades de atuação e, tendo em consideração, as múltiplas dificuldades deste em se contrapor ao pensamento predominante.

Para Kosik (1969) o homem só é ativo na economia na medida em que a economia é ativa também e isso o torna uma abstração. Se pensarmos o papel da educação nesse sistema não é muito difícil compreender que “ela [a economia] absolutiza, exagera e acentua

¹ Para Michael Löwy (2012, p. 143-149), *n'As Teses sobre Feuerbach* Marx acaba por revelar a essência prática da história e da vida social, da “sensibilidade” e da teoria, das relações dos homens com a natureza e entre eles esboçando assim os fundamentos da filosofia da práxis. Sobre a *Tese III*, Löwy esclarece, “a coincidência entre a mudança das circunstâncias e dos homens significa que, durante sua luta contra o estado de coisas existente, o proletariado transforma-se, desenvolve sua consciência e torna-se capaz de construir uma nova sociedade; esse processo atinge seu ponto culminante no momento da revolução, durante a qual as grandes massas ‘mudam’ e ao mesmo tempo tomam consciência de seu papel ao mudar as circunstâncias por sua ação.”

determinadas qualidades do homem e prescinde de outras, porque são casuais e inúteis no âmbito do sistema econômico”(p. 85). Nesse sentido, encontrar o homem, na sua concretude e capacidade de superação desse próprio sistema, para muitos também parece ser uma “ficção”.

O ponto nodal de nossas preocupações reside nessa dicotomia que envolve o homem, concreto ou criado pelo sistema e refém dele, sob relações sociais de dominação, concernente à sua atuação, como figurante e/ou protagonista. Como figurante, integrado e subjugado ao sistema. Como protagonista, sabedor e consciente de suas possibilidades emancipatórias nesse mesmo sistema. Dito de outra forma, quando pensamos a formação integral do homem nesse cenário contraditório e inserido numa realidade reprodutora das relações capitalistas, considerado por Kosik (1969) como mundo da reificação, das aparências enganadoras e da práxis fetichizada, atentar para os processos de formação que visa romper com a lógica constituída, como uma das possíveis vias de superação desse sistema alienador, parece ser uma tarefa bastante desafiadora do ponto de vista estrutural.

Lembramos que, segundo Duarte (1999, p. 97), “[...] na formação do indivíduo, será alienador todo processo que resultar na não-efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal”. E isso, não é algo extemporâneo ou estranho a nossa realidade social em que o processo educacional tende a se comportar como embaixada das vontades, desejos e valores mercantis tidos como referência.

Antes de avançar em direção aos argumentos e questionamentos, ainda latentes tecidos até este ponto, procuraremos primeiro situar a nossa problemática para que tenhamos uma visão mais ampliada do campo de análise. Newton Duarte (1999), sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, assevera que o desenvolvimento dessa proposta tem se mostrado mais lento do que o esperado, em contrapartida, a perda desse espaço estava sendo ocupado por teorias ou correntes pedagógicas não alicerçadas em concepção histórico-social do ser humano. Ainda, segundo ele, para o sucesso da Pedagogia sugerida por Saviani, se faz

[...] urgente e fundamental que os educadores brasileiros, [...] que vêm trabalhando no interior da corrente Histórico-Crítica, dirijam uma atenção maior à construção de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos e sociológicos da educação e âmbito dos estudos sobre o que fazer da prática educativa. (DUARTE, 1999, p. 11).

É comum, em conformidade com esse autor, (1999, p.11), “que as teorias educacionais críticas precisam passar da crítica à ação, da teoria à prática”. Esse também é nosso entendimento. Mas, como ir adiante nessa proposta? Como romper com os laços dos

processos pseudo-formativos que refutam, intencionalmente, o caráter histórico-social humano, retirando-lhes a visão de totalidade e, em seu lugar, oferecendo-nos uma visão distorcida, fragmentada, superficial e “sincrética” da realidade?

Na prática, a política educacional dos nossos dias ajuda a institucionalizar as vontades de um modelo de sociedade em que a formação, no sentido estrito, é “desqualificada”. A organicidade do capital, em grande parte, se caracteriza pela sua racionalidade, oportunismo ideológico, individualismo exacerbado, competição e valorização da meritocracia e dentre outras “qualidades” conhecidas desse paradigma que nos são apresentadas como verdades incontestes.

Por isso, para Mészáros (2005, p. 35), parafraseando José Martí, “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais”, caso contrário, as “soluções” não conseguiriam avançar sobre os imperativos estruturais que o capital impõe à realidade educacional, condicionada à manutenção da máquina produtiva, isto é, geradora e transmissora de um “pacote” de valores legitimadores dos interesses dominantes. “Em outras palavras, eles [elas] devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (p. 45. Acréscimo nosso), com outro vocabulário, Mészáros desacredita em alternativas que não sejam capazes de romper com as bases do modelo societal instituído.

Para Mészáros (2005) a educação formal está demasiadamente contaminada com a força ideológica do capital e é improvável que ela sozinha se ofereça como alternativa emancipadora, carecida em si, à finitude enquanto possibilidade. E mais, adverte o autor, que a função da educação formal na sociedade atual é produzir “conformidade” ou “consenso” por meio do aparato institucional alinhado com as demandas desse modelo. Explicando melhor, para atravessar os limites fronteiriços entre a educação nos moldes postos e a *Educação para além do capital* proposta por Mészáros, é preciso combater seu sistema de internalização na sua dimensão dual, visível e oculta. “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, substituir as forças onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (2005, p. 47).

E isso parece ser uma tarefa não muito fácil, alguns diriam utópica, dado o grau de verdades “herdadas” e incidentes sobre a totalidade social construídas nos últimos séculos. Verdades produzidas, usando a educação como exemplo, não só com relação a intenção da educação, mas do abandono da bases filosóficas como do seu escopo. Educação atrelada a critérios de cientificidade, homogeneizada e apreço à regularidade. Educação funcional em que a ordem social deve ser preservada em detrimento do desenvolvimento da individualidade, da necessidade de (trans)formação da realidade social e do seu equilíbrio e

tantas outras verdades construídas no período referenciado, que ainda continuam atuais e que veem a educação como manutenção ou pré-requisito para a empregabilidade.

Nesse aspecto, chamamos a atenção para a relação entre trabalho e educação nas suas potencialidades ontológicas para o equilíbrio social, diferentemente do estabelecido na sociedade capitalista em que essa dimensão do trabalho e da educação são desconsideradas. Lukács (1978), ao expor sobre as bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem, alerta sobre o domínio dessas verdades na realidade social como um todo, seja no campo filosófico como no da práxis. A alegação lukacsiana, reproduzida a seguir, serve para ilustrar a preocupação desse autor com as tendências predominantes.

Todos sabem que nas últimas décadas, radicalizando as velhas tendências gnosiológicas, o neopositivismo dominou de modo incontrastado, com sua recusa de princípio em face de toda e qualquer colocação ontológica, considerada como não científica. E esse domínio se deu não apenas na vida filosófica propriamente dita, mas também no mundo da práxis. (LUKÁCS, 1978, p. 1).

Noutros termos, Lukács faz uma crítica com relação ao distanciamento das bases filosóficas e as “novas” tendências elegidas na modernidade, cuja validade procurou se ancorar em correntes com preferências em impressões empíricas e pretensa isenção científica, que na sua visão, contrasta com a forma de análise própria do marxismo.

A radicalização de “velhas tendências gnosiológicas”, ou seja, o positivismo rejuvenescido, ao recusar o materialismo “[...] cria um meio filosófico que bane do campo do conhecimento qualquer imagem do mundo, vale dizer, qualquer ontologia, originando um terreno gnosiológico que não seria nem subjetivo-idealístico nem objetivo-materialístico” (ALMEIDA; VAZ, 2009, p. 298) não diferindo, essencialmente, em quase nada no seu modo original e na sua forma de relacionamento: do homem e a natureza; do homem e os objetos; e da relação do homem consigo mesmo.

O abandono das bases ontológicas do trabalho na sua dimensão histórico-social é, para Lukács, uma ideologia dos agentes do capitalismo que rechaçam de forma deliberada a investigação objetiva independente da consciência para concentrar na utilidade prática dos atos individuais, completam Almeida e Vaz (2009). Como consequência desse distanciamento, a redução da autonomia do homem e do seu poder de atuação na realidade social na qual está inserido.

A ontologia lukacsiana considera o trabalho como categoria fundante que abrange o todo social da práxis como promotora do desenvolvimento das relações sociais e, sobretudo, do gênero humano universal e livre.

Tassigny (2004, p. 84), reportando-se à Lukács e a ontologia, afirma que na sociedade capitalista ocorre uma inversão, como criação, “o capital passa a dominar a vida dos homens, em todas as instâncias da vida social, de forma que as ações humanas passam a estar prioritariamente atreladas às necessidades de valorização (acrescentar valor ao) do capital”. Segundo esta autora, nesse tipo de sociedade os indivíduos atuam como executores de um sistema de produção/reprodução e que se torna impeditivo para a formação de uma individualidade rica e livre.

Tal impedimento consiste na descaracterização enquanto um processo educativo em si, abandono da dimensão ontocriativa e teleológica do trabalho, oposto do que sugerem as lições extraídas dos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. O trabalho como atividade humana e social é essencial para a concretização dos processos de hominização e humanização. Faz com que o homem se estabeleça como agente produtor da ordem social, com capacidade de modificar a ordem natural em social e de produzir sua própria consciência, constantemente atualizada no percurso histórico. Isto é, transformação da realidade social e transformação de si mesmo.

A percepção que se tem é de que essa noção formativa na sociedade contemporânea não encontra respaldo. A categoria “trabalho”, articulada com o processo educativo, assumiu novas feições em profundidade diferente daquelas percebidas por Marx em suas análises². Especialmente quando nos atemos a educação formal e sua flagrante submissão às forças produtivas e à seus objetivos mais imediatos.

Nesse corolário, os processos formativos estão cada vez mais voltados para o bom funcionamento da economia e do sistema que a sustenta, cujo fim último, é a formação do “cidadão produtivo”. De acordo com Frigotto (2006), tal “cidadão”, produzido em nossos dias, é oriundo da disseminação da “pedagogia da hegemonia”. Ajustado técnica e socialmente às demandas do capital, um cidadão destituído de competências políticas. E como invenção das forças produtivas, Frigotto (2006) reforça, suas potencialidades não possuem o alcance necessário para o desenvolvimento pleno da sua sociabilidade. Intrínseco a essa concepção formadora de cidadão, está a desarticulação com os conhecimentos de natureza

² Lembramos que Marx não escreveu ou elaborou uma teoria específica sobre a educação, no entanto, as análises marxianas trazem elementos que nos permitem pensar uma prática educativa transformadora com base na sua teoria social.

científica, filosófica, artística, cultural, técnica e tecnológica como produtores materiais e com a vida social e política, essencial para a formação humana, completa o autor. Por conseguinte, na contramão de direção do entendimento marxiano de omnilateralidade ou formação integral do homem.

Na relação desenvolvida na concepção denunciada por Frigotto (2006), trabalho e educação também ocupam centralidade na pedagogia do capital. Nela, a atividade teórica com finalidade deve estar devidamente justificada e mancomunada com às vicissitudes do capital. As denotadas pedagogias do aprender a aprender, segundo Duarte (2011, p. 132), são aquelas que se “encaixam perfeitamente no ambiente da sociedade capitalista contemporânea” e, assim sendo, hegemônicas em nosso tempo. Não é preciso advertir que não raro encontramos nas “orientações” das Agências Transnacionais esse tipo de pedagogia, via de regra, dirigida a educação formal e, indiretamente, a informal ao mesmo tempo. A preocupação desses agentes internacionais é indicar caminhos para o desenvolvimento das nações e sua inserção no mercado global.

Um exemplo conhecido desse encaixe mencionado por Duarte (2011) é a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI presidida por Jacques Delors (2010), defensor de que a missão da educação é desempenhar atitudes e valores em favor do desenvolvimento econômico e social. Cabendo a educação, segundo ele, por meio dos sistemas educacionais, via política pública, responsabilizá-la pelos processos de acesso e manutenção dos empregos. Para o autor em pauta, o fracasso escolar deve ser considerado um “desperdício de recursos humanos” para o capital.

No entendimento da Comissão presidida por Delors (2010), *Um Tesouro a Descobrir*, a educação como tesouro se alicerça nos pilares do *aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser*. Noutros termos, o papel da educação para a referida Comissão é de que os sistemas educacionais devam fornecer respostas imediatas aos desafios colocados pela sociedade capitalista contemporânea e, ao mesmo tempo, proporcionem um contínuo enriquecimento dos saberes para o exercício e formação de uma cidadania adaptada como resposta às exigências desse modelo de sociedade.

Nesse preâmbulo procuramos situar a natureza desta pesquisa, na qual a discussão passa pela complexidade do real³, concernentes às teorias pedagógicas que se apresentam ao processo educacional enquanto alternativa, ou melhor, àquelas resistentes ao consenso e a

³ Neste complexo estamos cientes, como homens históricos do nosso tempo, que também produzimos e reproduzimos circunstâncias mediatizadas que dizem respeito a realidade humana e social. A tese em questão busca realçar algumas possibilidades vislumbradas na dimensão histórico-social retratada.

internalização de atitudes e valores presentes na gênese capitalista. De maneira especial, elegemos uma teoria crítica esteada no marxismo e, no caso brasileiro em especial, a pedagogia propugnada por Dermeval Saviani conhecida como Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo seu proponente e também alguns de seus colaboradores, uma teoria pedagógica ainda em construção, motivo pelo o qual nos sentimos à vontade para trazer a discussão acerca da prática social docente que julgamos importante no seu interior.

Reforçando o apelo de Duarte⁴ (1999, p. 11) reproduzido em páginas precedentes, ao tratar da necessidade e urgência, com relação os educadores defensores desta pedagogia, em centrar seus esforços na construção e ampliação de um conjunto teórico mediador consonante com os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação na perspectiva histórico-crítica, necessário para melhor compreensão e condução da prática educativa.

Diante desse aceno, na condição também de educador, pretensiosamente avaliamos que a Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia de inspiração marxista, é carente de uma discussão aprofundada sobre a categoria prática social e pedagógica docente no seu interior. Nessa direção, o objeto de discussão proposto nesta pesquisa situa-se nos seguintes questionamentos: qual é a relação da Pedagogia Histórico Crítica com o marxismo? Qual é o significado da prática social no universo teórico marxista? Existe uma relação entre a prática social e pedagógica docente proposta na pedagogia saviniana e o método dialético marxiano? No conjunto dos questionamentos apresentados emerge a tese desta pesquisa, qual seja, a consecução da prática pedagógica docente, coerente com a perspectiva histórico-crítica, exige do educador compreensão e identificação com o método marxiano, assim como a visão de mundo correspondente. Tal preocupação é justificada pelo fato, de que na pedagogia tomada como objeto deste estudo, o método pedagógico tem como ponto de partida e de chegada a prática social de professor e alunos (agentes sociais), porém em níveis de compreensão da realidade (conhecimento e experiência) distintos. A prática social docente, no entanto, se vincula à sua prática pedagógica, daí a justificativa e preocupação em trazer a discussão apresentada.

Nossa hipótese é que teorias pedagógicas inspiradas no marxismo⁵, em sentido particular como supõe a Pedagogia Histórico-Crítica tratada nesta tese, e que trazem na sua

⁴ Para o sucesso da Pedagogia sugerida por Saviani, faz-se “[...] urgente e fundamental que os educadores brasileiros, [...] que vêm trabalhando no interior da corrente Histórico-Crítica, dirijam uma atenção maior à construção de um corpo teórico mediador entre o âmbito dos fundamentos filosóficos e sociológicos da educação e âmbito dos estudos sobre o que fazer da prática educativa. (DUARTE, 1999, p. 11).

⁵ Saviani (2012b, p. 81) nos ajuda a compreender melhor a tarefa de uma pedagogia marxista, em suas palavras: “penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico.

essência uma proposta de desenvolvimento de um trabalho educativo com perspectiva de avançar para além dos domínios da sociedade capitalista, vislumbrando a possibilidade de sua transformação e superação, exigem uma ação docente consciente e intencional (prática social e pedagógica) capaz de combater o senso comum produzido por esta sociedade. Ou seja, é imprescindível ao sujeito desta ação o intermédio de um método de análise da realidade e uma visão de mundo coerente com as aspirações da teoria marxista. No caso da pedagogia em evidência, isso só poderá ser alcançado em nosso entendimento, com a compreensão, por parte do educador, da sua base teórico-metodológica (ao assumir uma postura epistemológica coerente com o marxismo). Nesse sentido, é importante que o sujeito (agente da ação) compreenda a realidade como sendo social e histórica e que este mesmo sujeito seja capaz de vincular teoria a uma ação transformadora, isto é, vincular o pensar e o agir para este fim (ação política possível visando modificar as circunstâncias dadas). No suposto apresentado, a prática social no marxismo (práxis) só é reconhecida como tal quando teoria e prática articulam-se de forma dialética.

Assim como as teorias científicas “são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto”, como nos diz Gamboa (2002, p. 88). A pedagogia como teoria também não foge à regra por se fundamentar em uma visão de mundo guiada por um método, uma teoria e articulação filosófica entre os mesmos. Adotando como exemplo, assim como Gamboa (2002, p. 88), ao localizar suas preocupações em um texto que fala sobre a *Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica* da pesquisa, descreve que:

A escolha de uma técnica de coleta, registro e tratamento de dados ou dos procedimentos de recuperação de informações sobre um determinado fenômeno implica não somente pressupostos com relação às concepções de método e de ciência, mas também a explicitação das concepções de sujeito e de objeto (pressupostos gnoseológicos relacionados com as teorias do conhecimento que embasam os processos científicos) e as visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos ontológicos que se referem às categorias mais gerais como concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade, de história etc.).

Se considerarmos no exemplo posto o Materialismo Histórico e Dialético como método de análise, essa premissa assume uma singularidade no que tange a relação entre

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando 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 *êthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem”.

sujeito e objeto como extremos de uma mesma totalidade, mediatizada pelas condições materiais e históricas do homem no seu conjunto de relações, complexas e contraditórias.

Nesse aspecto, uma pedagogia marxista solicita dos educadores no desenvolvimento do trabalho educativo, a compreensão de sua base teórico-filosófica porque nesta estão subentendidas a concepção de homem, de sociedade, de história e de educação, a realidade social nessa concepção deve ser analisada como um todo articulado e em movimento. Nela também os pressupostos ontológicos e gnosiológicos estão diretamente implicados nas relações dialéticas estabelecidas entre sujeito/objeto e teoria/prática, sem os quais, a compreensão do conceito de prática social no marxismo (práxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social) se distanciará da significação dada por esta teoria.

Adolfo Sánchez Vázquez (1977, p. 5, acréscimo nosso) faz um tratado sobre a *Filosofia da Práxis*, para ele, “a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o [próprio] marxismo”. Essa premissa por si só já dá a dimensão do marxismo como teoria na sua orientação que é ampliação da consciência de classe, de seus interesses, de sua localização no processo histórico-social e de sua missão em conformidade com as condições objetivas e subjetivas dadas em determinado momento, é o que reforça nosso autor.

Em consonância com a premissa referida, apresentamos o objetivo desta investigação, qual seja, promover uma discussão que articule prática social e pedagógica docente com o método dialético no interior da Pedagogia Histórico-Crítica, de maneira especial, consignar esforços para problematizar uma ação docente coerente com as aspirações marxistas e com a teoria pedagógica de Dermeval Saviani.

Dessa forma, procuramos decompor este objetivo principal em três outros objetivos particulares que conduzirão nossa discussão no rumo da articulação desejada, constituindo-se em três capítulos assim estruturados:

- Analisar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica de natureza marxista, buscando relacionar sua base teórico-metodológica com a prática social docente;

Nesse primeiro intento, discutido no capítulo I (item 2), uma teoria pedagógica assentada no materialismo histórico e dialético, afirmação do próprio Saviani (2012a), traz

consigo uma forma específica de tratamento dos múltiplos fenômenos que compõem o todo social, sua interdependência e conexão, movimento, transformação, desenvolvimento, contradições e historicidade. Isto é, no caso desta pedagogia é essencial compreender o movimento do objeto homem, educação e sociedade em contexto prático-sócio-histórico determinado.

Desse suposto, dos cinco passos ou momentos elencados na Pedagogia Histórico-Crítica, a prática social, comum a professor e alunos, se põe como ponto de partida e o ponto de chegada, sem se distanciar da compreensão de educação como processo mediador no interior da prática social global. Cabendo aos momentos intermediários do método, segundo Saviani (2006, p. 37), “[...] identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)”. A abreviada passagem expõe uma afinidade entre a teoria pedagógica saviniana e categorias identificadas com o método marxiano. Resulta dessa presumida relação as seguintes indagações: seria possível, aos educadores ancorados em campo teórico que não o marxismo, conseguirem compreender os principais fundamentos teórico-metodológicos dessa pedagogia e também o significado da prática social exposto? Qual o prejuízo decorrente da ausência dessa clareza para com a tarefa, objetivos e intencionalidades pretendidos na mesma?

Passemos a outro objetivo sem perder o nosso fio condutor:

- Compreender a prática social como guia da ação (práxis) no marxismo: relação sujeito/objeto e relação teoria/prática;

O segundo propósito, correspondente ao capítulo II (item 3), diz respeito ao conceito de prática social que, especificamente no marxismo, implica nas palavras de Vázquez (1977, p. 177), avançar para além do idealismo, reconhecimento da atividade subjetiva e “[...] ao mesmo tempo sua materialidade, tanto na atividade em si como em seus produtos”. Compreender a prática social inclui prestar atenção na relação teoria e prática na sua complementaridade, cujo fim “[...] é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana” (p. 194) e como resultado, acrescenta o autor, é o aparecimento de uma nova realidade social transformada.

A questão a ser respondida passa pela relação teoria e prática como guia da ação no marxismo, ou seja, qual a relação entre práxis e prática social? O que é práxis? Qual práxis?

Segundo Kosik (1969, p. 202),

a *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *praxis* do homem não é contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (grifos do autor).

Na alegação deste mesmo autor, (1969, p. 202-203, grifos do autor), a práxis se articula com o homem em todas as suas manifestações. “A *praxis* se articula com *todo* o homem e o determina na sua totalidade. A *praxis* não é uma determinação *exterior* do homem”. Depreende-se dessas considerações, que “o homem não se encontra numa relação de exterioridade com seus diversos atos e com seu produto [conhecimento], mas sim numa relação de interioridade com eles [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 190). Diferentemente dos animais que não realizam práxis, o resultado da ação cognoscitiva e teleológica do homem é o domínio da natureza e o desenvolvimento (dialético) da história social como expressão de uma ontologia.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que na Pedagogia Histórico-Crítica professores e alunos são considerados agentes sociais portadores de determinada prática social, entretanto, a função política da educação (apropriação da cultura universal produzida pela humanidade) passa fundamentalmente, no entender de Gramsci, pela mediação da função docente. Segundo Saviani (2012a, p. xvi), a marca distintiva da sua pedagogia é empenhar-se “[...] em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social”. Isto é, a tarefa assumida pela Pedagogia Histórico-Crítica consiste em articular uma proposta educativa crítica empenhada em identificar, converter e assimilar o saber objetivo, produzido historicamente, assim como as condições de sua produção e as tendências de sua transformação. Por entender que essa ação educativa é uma ação guiada por uma finalidade, portanto, intencional é que buscamos compreender a prática social no marxismo neste segundo capítulo (item 3).

Das considerações apresentadas por Saviani surgem outras questões: um educador que porventura não compreenda a história como processo mediador seria capaz de conduzir uma teoria pedagógica nesses moldes na sua concretude? Para adquirir consciência social, coerente com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, não é essencial que se problematize a base material da qual tal sociedade foi erigida? Não é necessária uma direção ontológica

(visão de mundo) ou método que oriente uma prática, ou seja, uma “postura epistemológica” adequada para este fim?

E por último:

- Problematicar e discutir a prática social e pedagógica docente: a Pedagogia Histórico-Crítica como resultado de uma ação consciente e intencional.

No terceiro e último capítulo (item 4), após engendrados os construtos em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, seus limites e entraves de ordem teórico-metodológicos, após ter ampliado o conhecimento sobre as categorias: prática social, práxis e método na teoria marxiana, intentamos, na teoria elaborada por Dermeval Saviani, avançar na discussão que trata da prática social e pedagógica do professor como algo intencional e consciente. Gramsci vê o espontaneísmo nas relações escolares como algo problemático por considerar a educação como um processo que possibilita ao educando compreender os vínculos (homem/natureza e homem/homens) necessários para o desenvolvimento pleno da sua individualidade. Isso, tendo claro, o caráter progressivo da história da humanidade no seu conjunto, sem o qual, dificilmente se adquiriria uma visão orgânica e racional do mundo.

De maneira parecida, Saviani pensa a educação como atividade mediadora que atua ao nível das consciências fazendo com que os sujeitos, “[...] ao atuarem na prática social em que estão inseridos, poderão vir a utilizar aquelas possibilidades que apontam para a transformação dessas circunstâncias vigentes, no sentido da humanização do homem” (OLIVEIRA, 1994, p. 127). Nesse intento, não creditar o papel importante do professor no interior da teoria pedagógica saviniana se constituiria em imprudência, tendo em vista a complexidade da nossa realidade sócio-histórica. Perante essa importância questionamos: qual deve ser o entendimento da prática social e pedagógica do professor que tem como referência a teoria pedagógica de Saviani? Como desenvolver um trabalho pedagógico que rompa com o espontaneísmo e o senso comum nas relações escolares na perspectiva histórico-crítica?

Diante do desafio posto, buscaremos aplicar o método dialético que nos permite compreender o movimento da realidade na sua complexidade. Isto é, sem se descuidar das categorias que lhes são nucleares, segundo Netto (2011), como: totalidade, contradição e mediação. Coerentemente, tais categorias se imbricam ao objeto de pesquisa e à própria pesquisa.

Para Netto (2011, p. 20-21) em, *Introdução ao estudo do método de Marx*, diz: “[para Marx] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal

como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.” Acrescenta ainda, que a teoria é, “*a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz no seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (grifos do autor).

Na mesma direção Kosik (1969, p. 41) assinala, que “o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo” que ele denomina de “processo de *concretização*”, isto é, é um processo que parte do todo para as partes e vice-versa, da mesma forma, em mão dupla, dos fenômenos para a essência, da totalidade para as contradições e nesse movimento recíproco, segundo nosso autor, ao entrar em movimento mútuo os conceitos se elucidam reciprocamente, até atingir a concreticidade.

Para Marx o real é reproduzido e interpretado no plano ideal (plano do pensamento). Netto (2011), em concordância com esta afirmação, especifica que o objetivo do pesquisador é avançar para

[...] além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a *essência* (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. (p. 22, grifos do autor).

A mensagem transmitida por Marx e o seu respectivo método de investigação, foi um dos temas que mereceram atenção de Kosik (1969), ele salienta que “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (p. 12) e que o fenômeno, diferente da essência, se manifesta com maior frequência, por isso demanda por parte do homem um “esforço” e um “desvio” para compreendê-la. O autor reforça o papel da ciência e da filosofia nesse processo: “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (p. 13).

Daí a importância de um método de pesquisa que vise a compreensão do objeto na sua essência, capturada a sua estrutura e dinâmica. Clarificando, “por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador *reproduz* [essência do objeto] no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador *reproduz*, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” objeto este que possui existência objetiva independente da consciência do pesquisador (NETTO, 2011, p. 22).

Netto (2011, p. 25) completa, para Marx, o papel do sujeito é extremamente ativo no processo do conhecimento. “O sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa”.

A investigação [diz Marx (2006, p. 28)] 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 concluir esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento do real.

Sem perder de vista os ensinamentos marxianos, anunciamos para esta pesquisa a utilização de instrumentos e técnicas (não podendo ser confundidos com o método adotado) que nos permitam corroborar com os nossos pressupostos já anunciados. Logo o caminho escolhido passa pela pesquisa bibliográfica, análise documental e análise de literatura diretamente ligada aos pressupostos levantados que nos permitam avançar, no caso deste estudo, para uma comprovação provisória e “sujeita à comprovação, retificação, abandono etc.” (NETTO, 2011, p. 26) futuro. Até porque, citando mais uma vez Kosik (1969, p. 19), “[...] o mundo da realidade é o mundo da *realização* da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*.” (grifos do autor).

2 CONSTRUTOS DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA: FUNDAMENTOS E BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste item 2 procuraremos dar início às discussões referente ao primeiro objetivo lançado na introdução deste estudo, qual seja, *Analisar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica de natureza marxista, buscando relacionar sua base teórico-metodológica e a prática social docente.*

Não é preciso muito esforço para demonstrar a coerência e fidedignidade de Saviani para com a pedagogia proposta e sua articulação com a teoria marxiana/marxista. A intenção é trazer algumas categorias centrais do marxismo e confrontá-las com as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de conduzir as discussões sobre algumas particularidades que lhes são intrínsecas, no caso, às ligadas a prática social.

Antes, porém, é prudente trazer cenários e contextos que nos ajudarão a compor o conjunto de nossas inquietações, cujo cerne, localiza-se nas balizas que sustentam uma pedagogia de cunho “revolucionário”. A campanha a ser empreendida neste trabalho visa problematizar e colaborar com a teoria pedagógica em discussão, em virtude dos vários chamamentos apresentados por seus principais interlocutores⁶. Também estamos cientes das barreiras que se erigem contra alternativas deste tipo, ou seja, contra alternativas de caráter transformador e revolucionário de filiação marxista, principalmente, se se pensado sua aplicação numa sociedade reconhecidamente capitalista. Acreditamos, fundamentados nas lições marxianas, que a história não avança por saltos, mas sim por um conjunto de mediações (superação e incorporação) que dão contornos diferentes à nova realidade então modificada.

Em respeito a esses princípios, esta tese ambiciona adiantar-se em alguns pontos que ainda não foram explorados ou esgotados em outros trabalhos acerca da pedagogia saviniana. Ao mesmo tempo, procura fugir de alguns interpretações, presentes até mesmo no campo do marxismo, que se mostram deterministas e descuidadas com as categorias da mediação e da história e que, por vezes, têm limitadas as suas potencialidades metodológicas.

Sem se extraviar da compreensão de educação de Saviani, de acordo com Scheibe (1994) uma compreensão histórico-crítica em que esta é vista como *atividade mediadora no seio da prática social global*, implica considerar que sua teoria pedagógica procura expor os

⁶ Duarte (1994, p. 130) reforça sobre a necessidade da construção coletiva da Pedagogia de Saviani, nas palavras do autor, “A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento, tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções. [...], não podemos adotar a postura cômoda e acomodada de esperar encontrar nesse pensamento [de Dermeval Saviani] toda a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se, isto sim, de buscar elementos a partir dos quais possamos avançar na elaboração de nosso próprio pensamento.”

antagonismos postos na sociedade capitalista, isto é, sua pedagogia visa, ao mesmo tempo, articular o processo de transformação social e humanização do homem para torná-lo um agente ativo e transformador.

Nesse sentido, alguns desdobramentos⁷ acontecidos nos distintos campos (político, social, econômico, cultural, ideológico,...) no período histórico em que Saviani fundamenta e formula sua teoria pedagógica se mostraram determinantes. Saviani sentia a necessidade de uma pedagogia que pudesse se colocar como alternativa às até então existentes. Para Scheibe (1994, p. 168), “a grave denúncia veiculada por autores como Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet logo após o movimento de maio de 1968, na França, [...] trouxe aos intelectuais/educadores indefinição e descrédito com relação à escola” considerada por estes como reprodutora das relações de dominação do capital.

Saviani também estava atento à situação brasileira, no pragmatismo e tecnicismo presente na política educacional propugnada pelo regime autoritário, mas também no movimento e nos acontecimentos para além de suas fronteiras. O nascimento da Pedagogia Histórico-Crítica resulta dos debates e preocupações que pautaram a agenda latino-americana após anos de repressão das liberdades individuais e democráticas. Garayalde (2008) salienta que Saviani se empenhou em criticar as concepções pedagógicas que se implantaram sucessivamente no Brasil e, nelas, a ausência de uma Teoria ou uma Teoria de Educação Nacional que levasse em conta ou que contribuísse com a promoção e formação do homem brasileiro e a transformação da realidade social.

Talvez, o conjunto desses acontecimentos tenha contribuído e ajudado para que a pedagogia proposta por Saviani tivesse a possibilidade de ser experimentada, como política educacional, no período de transição entre o governo autoritário dos militares e o governo civil. Quiçá em decorrência, inicialmente, do momento político vivido e reclamado (redemocratização), o qual beneficiava a ascensão de pautas mais favoráveis ao campo social e, nele, a valorização da escola pública e da Pedagogia Histórico-Crítica na esteira. Notem que estamos descrevendo um cenário bem distinto do atual, o que fez ou pode ter contribuído para que a teoria pedagógica saviniana pudesse ter sido adotada e implantada por alguns estados e municípios, mas que teve no estado do Paraná as condições mais favoráveis. No

⁷ Referimo-nos sobre os acontecimentos que marcaram, de forma significativa, a segunda metade do século XX. Por exemplo, o movimento de maio de 1968, ocorrido na França, em que jovens estudantes e intelectuais, alimentados por ideologias de esquerda, desencadearam uma grande mobilização. Do surgimento de novas teorias (críticas e crítico-reprodutivistas) e teóricos (Marcuse, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet e tantos outros) que possibilitaram Saviani pensar uma alternativa para o campo educacional brasileiro, tendo em curso, movimentos culturais com aderência dos movimentos sociais, que visavam mudar as bases da sociedade (e a educação uma de suas balizas principais) naquele momento.

entanto as condições iniciais se alteraram, não sendo possível sua concretização, via política pública, como alternativa pedagógica preocupada em salientar as contradições da sociedade capitalista. Logo, a própria teoria entrou em contradição com a realidade brasileira e os limites impostos pelo capital na sua dimensão mais ampla.

Nos anos de 1980 o processo solicitado de redemocratização não se configurou como queríamos, fomos seduzidos pela homérica (neo)liberal dos governos que sucederam ao regime militar e seu modelo preferido de educação que, por sua vez, alavancados pelas reformas do Estado e guiados pelo receituário internacional, buscaram pavimentar caminhos que dificultassem de vez a adoção de uma proposta educacional, enquanto política governamental oficial, que estivesse em desacordo com o ordenamento macro estabelecido.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica, em nossa compreensão, ainda se oferece como alternativa educacional de enfrentamento dos problemas presentes na realidade social, desigual e contraditória, onde os mecanismos de exploração e dominação são cada vez mais eficazes e naturalizados pelas pedagogias do aprender a aprender, do aprender a ser, do aprender a fazer e do aprender a conviver, tão amplamente difundidas e valorizadas no contexto atual. Entretanto, não podemos nos esquivar de fazer alguns questionamentos neste capítulo, a saber: quais os limites que se apresentam/apresentaram à implantação da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica adotada como política oficial? Qual a sua relação com o marxismo? Qual é a noção de prática social preconizada na Pedagogia Histórico-Crítica? O que indica esta teoria pedagógica sobre o papel ou a função do professor com relação à sua prática?

Na busca de respostas das questões apresentadas esperamos encontrar alguns indicativos que nos ofereçam condições que justifique, ao final deste trabalho, a afirmação contida no parágrafo precedente de que a Pedagogia Histórico-Crítica – como teoria pedagógica em que a educação tem função mediadora ao apontar as contradições expostas no seio da prática social global – como opção real e concreta de enfrentamento ao projeto educacional instituído.

2.1 Cenários e contextos: ensaios de uma Pedagogia Revolucionária

A teoria pedagógica proposta por Saviani foi implantada oficialmente no estado do Paraná na década de 1980, do século passado, sendo objeto de vários estudos⁸ que apontaram

⁸ Duarte (1999), Zanella (2003), Martins (2001), Gasparin (2002), Baczinski (2007), Nogueira (1997, 2012), Tullio (1989), Magalhães (2010), Magalhães e Silva Júnior (2011), Lessa (2007), Aranha (1994), Pereira (1995),

vários dificultadores para o seu avanço como alternativa superadora e transformadora no campo educacional. Alguns pesquisadores procuraram ampliar o campo teórico da pedagogia saviniana, enquanto outros, detiveram-se a criticá-la e adjetivá-la como uma pedagogia conteudista, mas teve aqueles que preferiram questionar a originalidade de suas bases teórico-metodológicas, outros, miraram suas limitações e alcance enquanto política educacional governamental. No computo geral, são pesquisas de variados interesses nas suas potencialidades como método pedagógico.

Alertamos que esta tese não intenciona fazer um estudo da arte dos trabalhos que visam problematizar os limites e contradições da implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado Brasileiro e nem é o seu escopo. Limitamo-nos, à algumas experiências relatadas no estado do Paraná, reconhecido como um dos estados da federação à adotar a pedagogia de Saviani como política educacional oficial de forma mais efetiva e duradoura. Nesse sentido, entendemos que as pesquisas escolhidas oferecerem elementos suficientes para compor o conjunto problematizador perseguido neste estudo concernente à pedagogia em tela, sobre as dificuldades, num primeiro momento, relativos à implementação/implantação de uma pedagogia marxista numa sociedade identificada com os objetivos do capital.

Um destes estudos, Baczinski (2007), *A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições*⁹, buscou desvendar as intrincadas contradições e identificar potencialidades durante o processo descrito em três mandatos de governos estaduais que avançaram à década seguinte.

A autora citada expõe na sua dissertação de mestrado que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica estava associada a um período histórico importante para o Estado brasileiro. Isto é, num momento em que a ditadura civil/militar dava sinais de declínio e, ao mesmo tempo, em que as forças sociais e populares, procuravam respirar ares democráticos livres do autoritarismo dos “anos de chumbo”¹⁰ sedimentado na atmosfera antidemocrática brasileira durante o período do regime militar. A redemocratização em curso, trazia embutida anseios populares que visavam o alargamento dos bens sociais na sociedade como um todo e que foram negados por mais de duas décadas. Dentre os bens sociais estava a educação, alicerçada

Lazarini (2010) e tantos outros trabalhos entre livros publicados, dissertações de mestrado e teses de doutorado interessados pela teoria pedagógica, inicialmente, pensada por Dermeval Saviani e que nos reservamos a não mapeá-los, neste espaço, dado ao considerável volume de produção.

⁹ Baczinski (2007) analisa a política educacional do estado do Paraná compostas pelas propostas educacionais dos governos do PMDB de 1983 a 1994: Governo José Richa (1983-1986); Governo Álvaro Dias (1987-1990); e Governo Roberto Requião (1991-1994).

¹⁰ Referência aos 21 anos de duração da ditadura civil/militar no período compreendido de 1964-1985, conhecidos como os “anos de chumbo” devido a virulência e o autoritarismo do regime.

antes numa “concepção de sociedade tecnocrática, fundamentada na racionalidade tecnocrática, na eficiência, na ordem e a autoridade conservadora” (BACZINSKI, 2007, p. 29).

Sobre o período destacado, assinala Baczinski (2007), para o governo do estado paranaense, pertencente ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), era preciso apresentar uma nova visão de sociedade e de educação. A defesa de uma sociedade com base nas relações sociais elegidas requeria um tipo de educação libertadora que ensinasse conhecimentos científicos e também garantisse, à classe trabalhadora, ferramentas (conhecimentos) necessárias para a superação da condição de dominado.

Cabe aqui uma observação, nesse período de transição de uma sociedade autoritária e militarista para uma sociedade democrática, analisa Nogueira (1997, p. 27), criou-se “[...] uma espécie de panacéia política para exorcizar as marcas profundas do regime militar. Esse momento acaba produzindo uma confusão institucional em razão de discursos semelhantes que convergem para um suposto ponto comum”. A autora faz uma crítica no sentido de que naquele momento “todos lutavam aguerridamente para as transformações radicais. Tanto aqueles que intencionavam a manutenção do *status quo*, como os que tinham esperança na possibilidade da construção da democracia”, o que tornou os anos de 1980 “um terreno fecundo e pantanoso, um contraditório espaço geográfico-histórico”.

A euforia e o desejo de mudanças sociais veio com a vitória majoritária do PMDB nas eleições para governadores no ano de 1982 em estados considerados importantes como Minas Gerais, São Paulo e Paraná. Era preciso um discurso político progressista de defesa da maioria da população, principalmente, os dirigidos à saúde e à educação, completa Nogueira (1997).

Nesse cenário, em consonância com Baczinski (2007), a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica deu-se pela apropriação “idealista e receituária” de suas concepções, o que só fez acentuar as contradições detectadas ao longo de sua pesquisa. Uma delas, no afã e vontade de superar a pedagogia tecnicista valorizada pelo regime autoritário, acabou-se por gerar um processo controverso com a adoção de uma pedagogia, reconhecidamente marxista, como esclarece a longa e necessária passagem seguinte.

Todavia, nossas investigações apontaram para uma contradição: as concepções de homem, sociedade e educação defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica passaram, então, a compor o referencial teórico-metodológico de todos os documentos e propostas de intervenção pedagógica elaborados pela SEED [Secretaria de Estado de Educação do Paraná], mas as medidas reais estavam longe de se referendar nessa pedagogia e sua inspiração filosófica. *Para que os professores tomassem*

conhecimento dessa concepção teórica, assumida oficialmente pela SEED, foram organizados diversos encontros de estudo, tais como, cursos de capacitação de professores e semanas pedagógicas, tendo como objetivo discutir a organização curricular, a função da escola, a contribuição do professor nos processos de formação entre outros temas. Tratava-se até de propor a importância da educação escolar na formação de alunos potencialmente transformadores. Todavia, a proposição desse trabalho deveria ser efetivada através de processos coletivos a fim de superar a individualização e fragmentação no processo de planejamento das atividades docentes. O que não se configurou de fato, pudemos registrar novamente a reprodução hierárquica e determinista, de cima para baixo, dos decretos, resoluções e disposições normativas desse momento conjuntural. (BACZINSKI, 2007, p. 133, grifos nosso).

Nos desdobramentos elencados pela autora, aparece a incongruência da “tentativa” de implantar uma teoria pedagógica sem estarem devidamente pavimentadas algumas condições de natureza teórico-metodológicas e práticas, necessárias para dar sustentação à teoria educacional escolhida naquele momento. Ainda mais se tratando de um teoria de “inspiração materialista, histórica e dialética”, como reforça a própria autora.

A incorporação da teoria pedagógica de Saviani deu-se, segundo Baczinski (2007, p. 133), em “[...] um controverso processo de apropriação discursiva em torno da questão de uma vontade de superação da pedagogia tecnicista pela concepção da Pedagogia Histórico-Crítica [...]”. Por isso, o esforço da SEED em organizar, minimamente, a dinâmica escolar sobre uma nova base filosófica, até então, desconhecida para uma maioria.

Para Nogueira (2012, p. 54) a Pedagogia Histórico-Crítica,

*assim como tantos outros movimentos políticos da sociedade brasileira da década de 1980, momento em que as mudanças pareciam se encaminhar para uma transformação substantiva, construiu seus fundamentos em conceitos que gozam de uma lógica interna consoante com esse momento histórico. No entanto, em seu processo de difusão para professores de 1º e 2º graus, como política educacional no estado do Paraná, foi reproduzindo e produzindo outras novas condições objetivas identificadas com a tendência geral de manutenção do *status quo* [...].*

No entendimento da autora, a conjuntura de institucionalização da pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná, como política educacional naquele momento, transcorreu numa estrutura econômica fortemente influenciada pelo pensamento “reformista” e “liberal-conservador”. Isto é, mesmo sendo uma política educacional tratada de forma oficial, a mesma não encontrou condições objetivas e subjetivas para a crítica da sociedade brasileira, historicamente, conservadora em razão da relação determinação econômica e mediação cultural, análise própria no método do materialismo histórico e dialético.

Nogueira (2012) acrescenta ainda que, no âmbito educacional, o pensamento predominante no campo político e social brasileiro nos anos de 1980, se estabeleceu como oposição ao pensamento que permeou o regime autoritário dos militares. Nesse sentido, as reformas via educacional, se colocavam como opção política de classes traçadas a ocupar o espaço político na nova configuração estatal mas que, no entanto, estavam sendo conduzidas por uma oposição considerada elitista. A autora é taxativa ao afirmar:

Não há dúvida de que tanto a política quanto a educação escolar funcionam como mediação entre a sociedade atual e a possibilidade de sua transformação e, como tal, são práticas sociais contraditórias na sociedade de classes. No entanto, elas devem estar expressas no plano da ação política e da ação pedagógica, que lhes confira substância concreta, como possibilidades reais mediadoras e contraditórias, em uma sociedade concreta periférica e dependente, como a brasileira, concentradora de renda e aparentemente sem condições históricas pra viabilizar a escola como espaço político de transmissão do saber sistematizado para as classes *ad infinitum* exploradas e expropriadas. (NOGUEIRA, 2012, p. 53-54).

As conclusões de Nogueira (2012, p. 54) são de que a Pedagogia Histórico-Crítica, assim como outras aspirações comumente entranhadas na atmosfera social brasileira nos anos de 1980, “[...] momento em que as mudanças pareciam se encaminhar para uma transformação substantiva, construiu seus fundamentos em conceitos que gozam de uma lógica interna consoante com esse momento histórico”. Porém, adverte a autora, no processo de divulgação para os professores como política educacional paranaense, reproduziu-se e até produziu-se novas condições objetivas mais afinadas com o ordenamento instituído do que com o próprio marxismo (conjunto teórico que dá sustentação à Pedagogia Histórico-Crítica). Isto é, a convulsão de pressupostos teóricos alicerçados em teoria pedagógica de filiação distinta aos identificados e defendidos na pedagogia saviniana¹¹.

Na qualidade de professora implicada no processo¹², Nogueira (2012, p. 54) relata que os docentes, na sua maioria, ao adotar a Pedagogia Histórico-Crítica em suas práticas

¹¹ Ao analisar os documentos orientadores da Pedagogia Histórico-Crítica produzidos pela SEED-PR Nogueira (2012, p. 78-79, grifos da autora) afirma o seguinte: “todos os textos que detalham a proposta por área e disciplina guardam uma coerência conceitual, pois estão identificados com os pressupostos do Materialismo Histórico e particularmente com as categorias da Mediação e da Contradição – centrais na Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, esse mesmo *Currículo* Básico introduz o construtivismo, que ‘encantou’ a todos na academia e na SEED-PR, porque apresentou solução de práticas pedagógicas que pareciam ‘encarnar’ os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, o marxismo, que tem sido derrotado na academia pelas muitas teorias/ideologias que se identificam pelo combate ao marxismo.”

¹² Nogueira (2012, p. 15) relata, na introdução de seu livro, sua trajetória como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, atuando no antigo 1º grau, hoje Ensino Fundamental, na rede estadual paranaense de ensino. Também cita uma “[...] passagem pelo Departamento de Ensino de Primeiro Grau, como professora que ministrava cursos de aperfeiçoamento para a rede estadual, em todo o Paraná, pela Secretaria de Estado Educação (SEED) [...]”.

pedagógicas, “[...] ainda não havia refletido politicamente – muito menos teorizado – sobre o significado de classe para si e elaborado críticas à sociedade brasileira, fundada em particulares relações de produção capitalista”. Para ela a referida teoria pedagógica no seu contínuo processo de elaboração “parece não ter estabelecido vínculos entre os níveis teórico-conceituais e a realidade brasileira”. Acrescenta que nesse processo, “[...] seus fundamentos, desencontrado das condições reais e concretas, se esvaíram em discursos vazios e repetições de receitas pedagógicas, distanciando-se do projeto ‘ideal’ dos seus fundadores”.

Para a autora, a Pedagogia Histórico-Crítica foi adotada como alternativa filosófica, teórica e crítica para a educação nas décadas de 1980 e 1990, mas não foi capaz de enraizar, no espaço escolar, como possibilidade de questionamento das condições das classes exploradas e expropriadas do saber historicamente sistematizados. Também esteve ligada à defesa da escola pública; da distribuição do saber como direito na promoção da distribuição de renda imprescindível para a emancipação das classes desfavorecidas.

No entanto, independente das intenções e desejos professados pelos fundadores e continuadores da Pedagogia Histórico-Crítica, em suas práticas pedagógicas, associadas à luta em defesa da escola pública, nessas condições históricas, sedimentou-se, à revelia das intenções da teoria, uma nova e diferente rearticulação do pensamento liberal em educação, mesclado pela ideologia sistematizada do aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver, na década de 1990, permanecendo repleta de frutos na primeira década no século XXI. (NOGUEIRA, 2012, p. 56).

Dito de outra forma, a Pedagogia Histórico-Crítica “[...] esbarrou-se na impossibilidade real que a educação escolar teve e tem de contribuir na construção de um novo projeto de sociedade” (NOGUEIRA, 2012, p. 81). A redemocratização tão desejada ficou somente no âmbito da dimensão, política e local (realidade brasileira), não foi capaz de fazer os vínculos necessários com a realidade na sua expressão mais abrangente. A prática social dos implicados no processo no período em discussão negou, segundo Nogueira (2012, p. 87), “os princípios básicos dessa pedagogia crítica, revelando mais uma vez a impossibilidade de a educação ser instituição do Estado, frente ao fato de a sua especificidade contribuir determinantemente para o rompimento deste”.

Para Baczinski, a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica pelo estado paranaense não passou de um idealismo pedagógico, assumido em momento de desejo de ampliação do espaço social e político (democratização). Isto é, abraçado

[...] num momento em que a sociedade clamava por uma revolução e superação da opressão, do autoritarismo e da falta de liberdade, o grupo que

assume o poder na promessa de superação das condições de trabalho e de vida imposta pelo regime militar, tem como compromisso político com a sociedade apresentar propostas renovadoras e até revolucionárias. Mas o grupo que assume o poder não tem a pretensão de fazer revoluções que extrapolem os limites impostos pelo capital. (2007, p. 135).

Baczinski (2007) insiste que Pedagogia Histórico-Crítica foi adotada somente como discurso político e, como tal, não foi alterada, de forma significativa, a estrutura organizacional da educação escolar no estado paranaense. Mesmo assumida como política educacional, sua implantação não foi sentida de fato.

Wachowicz (1994, p. 162-163) colabora com a mesma tese ao expor sobre as “tentativas de implantação” da pedagogia saviniana nos municípios e estado paranaense. “[...] não se implanta porque na realidade não passa de um conteúdo posto no discurso político, que detinha as mesmas intenções de qualquer discurso político anterior: manter-se no poder.” Acrescenta que a implantação não se concretizou porque não conseguiu ultrapassar o “nível verbal”. Logo, “a suposição de que a classe trabalhadora se apropriaria do saber, reelaborando-o em sua perspectiva de classe, não pode ser julgada, porque não se efetivou, nem se criaram condições para que se efetivasse”.

Na mesma direção apontada por Nogueira (2012) em parágrafos anteriores, Baczinski (2007) assevera que o Estado ao assumir a pauta da redemocratização da sociedade e por tabela a pauta da educação, não conseguiu fazê-las apartadas do projeto liberal do estado capitalista. “Portanto, não é possível uma pedagogia de caráter revolucionário, que tem em suas bases a pretensão da superação da sociedade capitalista por uma sociedade de organização socialista, ser implantada de forma integral pelas mãos do Estado” (p. 136).

Como consequência desse desprezo pelo Estado na condução de uma proposta revolucionária para a educação e a sua apropriação integral pelos docentes, afirma Baczinski (2007, p. p. 136), “[...] os professores da rede [paranaense] continuaram sem compreender essa proposta, por não conhecerem e nem apropriarem-se das bases teóricas que sustentam tal concepção pedagógica” e nem suas possibilidades crítica, democrática e transformadora.

Ao transportar essa discussão sobre a compreensão do professor envolvendo a concepção pedagógica elaborada por Saviani, Taffarel (2015) ao ser convidada a falar sobre quais os limites da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil e sobre suas possibilidades, responde que os limites da implementação, segundo sua experiência nos cursos de formação de professores, é de seis ordens, a saber: a) Ideológicos, b) Teóricos, c) Gestão e Administração de políticas públicas, d) Financiamento da educação, e) Religiosos e f) Políticos.

A autora especifica que o limite de ordem ideológica (“Ideológicos - posição de classe”) está relacionado, por vivermos numa sociedade classista, “[...] as pessoas, as instituições e as políticas públicas expressam posições de classes” (2015, p. 271). Acrescenta, no caso brasileiro, a classe trabalhadora não é hegemônica na condução, viabilização e implementação de projetos que atendam a seus interesses de classe, ou seja, uma formação mais consistente, concernente às bases teóricas e críticas, requer um esforço político que a classe não detentora dos meios de produção não possui, fator que não pode ser desconsiderado como complicador.

O limite “Teórico” diz respeito à aspectos relacionados ao marxismo, por seu turno, pedra angular da Pedagogia Histórico-Crítica, segue a autora:

[...] para tratar desta pedagogia há de se *conhecer* sobre marxismo e sobre projeto histórico socialista rumo ao comunismo. Há de ter unidade teórico-metodológica entre as disciplinas. Há de se conhecer sobre Teoria Histórico-Cultural. Estas bases teóricas são negadas sistematicamente aos estudantes, desde a mais tenra idade, pela negação da lógica de pensamento dialético materialista e histórico. (TAFFAREL, 2015, p. 271, grifo nosso).

O terceiro limitador, “Gestão e Administração de políticas públicas” apontado por Taffarel (2015, p. 271), considera que “os Governos Federal, Estadual e Municipais carecem de sistemáticas eficientes, permanentes, rigorosas, e de conjunto na gestão pública”. Considerações que vão ao encontro dos argumentos utilizados por Saviani (2012a) que serão abordados mais adiante. Taffarel salienta a fragilidade do pacto federativo, “constantemente quebrado”, cita, por exemplo, a ausência do Plano Municipal de Educação (PME) em muitos municípios brasileiros e o não atendimento as exigências legais dos Tribunais de Contas. Denuncia a burocratização atuando como fator dificultador

[...] entre a decisão de implementar um projeto e sua efetiva implementação. Isto tudo prejudica a implementação de programas e projetos alicerçados com esta teoria pedagógica. A descontinuidade causa prejuízos de um projeto que tenha por base a pedagogia histórico-crítica que exige esforços de médio e longo alcance, exige domínio teórico, exige acesso aos livros. (2015, p. 271).

O quarto limite segundo Taffarel (2015), “Financiamento da educação”, explicita que a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica exige condições objetivas ainda distantes de serem alcançadas no cenário brasileiro no seu conjunto, tais como: “acesso aos clássicos, acesso aos livros, o tempo para estudo, o investimento na valorização do magistério” (p. 271).

A autora aponta ainda para um quinto motivo, o “Religioso”, nas suas considerações cita a dificuldade que afastam e inibem os professores de estudos mais aprofundados sobre o materialismo histórico. Aponta que as religiões, as igrejas, as seitas e o conhecimento religioso, baseados na teoria do criacionismo, têm dificuldades em aceitar as explicações dadas pelas teorias científicas materialistas.

E por último Taffarel (2015, p. 271-272) assinala o limite “Político”, alega que na “[...] sociedade de classe o poder está estruturado de acordo com os interesses que se organizam e se fortalecem em instâncias de Estado e de Governos”. Nesse sentido, a formação humana e os rumos dos projetos de escolarização são resultados das disputas que se tornam dominantes no seu tempo.

O conjunto limitativo assinalado por Taffarel (2015) tangente a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado brasileiro nos chama a atenção porque corrobora, de certa maneira, com as contradições apontadas por Baczinski (2007) e Nogueira (2012) ocorridas no estado paranaense. Entretanto, não nos esqueçamos que os limitadores assinalados pela aludida autora apenas reforça a dificuldade de implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica como política pública no contexto educacional brasileiro mais recente. E, isso se deve em grande grau, notadamente, pelo campo teórico-metodológico e prático em que a concepção pedagógica de Saviani se localiza. Isto é, apoiada no marxismo, cujo entendimento se afasta do modelo de Estado, sociedade e educação instituídos e, portanto, com foco, direção, objetivos e finalidades distintos destes.

Além do mais, concordamos de modo parcial com a autora quando expõe sobre o limite “Teórico”, parcial porque entendemos que somente “conhecer” a teoria marxista, o “projeto histórico socialista rumo ao comunismo” ou a “Teoria Histórico-Cultural” talvez não sejam condições suficientes para que o professor possa “tratar” da pedagogia de Saviani. É preciso, a princípio, uma “postura epistemológica” e uma visão de mundo correspondente com os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, como procuraremos evidenciar ao longo desta tese.

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo o próprio Saviani,

foi construída, sem dúvida, tendo por base o conceito de modo de produção, em sua acepção marxiana. Com efeito, ao definir a educação como *ato de produzir, ativa e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*, essa teoria pedagógica está se reportando explicitamente ao conceito de *modo de produção*, pois entende que do modo como os homens

produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação. (2009, p. 111, grifos do autor).

Saviani (2009) menciona, que na primeira formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, partiu “da compreensão do mundo como existência humana [que] vem sendo produzida sob a forma capitalista, procurando identificar os problemas que, uma vez postos por esse modo de produção, *exigem a intervenção da prática educativa*” (p. 111, grifo nosso). Saviani tem consciência do papel importante dos educadores com relação às suas práticas que, necessariamente, devem estar sintonizadas e orientadas com as premissas do marxismo. Para ele, a tarefa central dos educadores que se colocam neste campo é de se aterem ao duplo e concomitante movimento. O primeiro, “empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica”, ao mesmo tempo, compete cumprir “o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado” (2009, p. 111).

Saviani (2009) esclarece ainda que “esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa” (p. 114), resultando a construção de uma alternativa para o fortalecimento de uma “ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade” (p. 114).

Observamos que a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica exposta por Saviani nos parágrafos anteriores, “necessita” que os educadores tenham “clareza” de algumas categorias fundantes do marxismo. Requer também uma acuidade maior da visão de realidade, que permita desconfiar da aparência fenomênica da sociedade capitalista para assim questioná-la e fazer os nexos necessários para a desmistificação da realidade capitalista posta. E claro, quanto maior a presença desses elementos na prática social dos educadores, isto é, maior clareza teórico-metodológica da teoria que sustenta essa prática, melhor se dará a constituição da sua prática pedagógica.

É fundamental, nas palavras de Saviani (2009, p. 115-116), que os educadores, críticos e progressistas, dediquem-se ao exercício da historicização¹³,

¹³ Para Saviani e Duarte (2010, p. 423-424), “[...] o conteúdo da filosofia é a história, isto é, a produção da própria existência humana no tempo”. E, concluem, “[...] que a filosofia e a história da educação constituem o núcleo duro da formação do educador”. Mas advertem, “[...] se o conteúdo da filosofia é a história, o método de filosofar pode elidir a história ao fazer abstração de seu movimento concreto e convertê-la em idéias que se

[...] historicizar todos os conteúdos, todas as ideias e propostas, todos os conhecimentos, situando-os no curso do desenvolvimento da humanidade no qual se revela plenamente seu significado. Com efeito, como já se assinalou, o elemento educativo por excelência é a própria história, pois é nela que objetivamente os homens se constituem como homens. À educação formal, institucionalizada, cabe elevar esse fenômeno objetivo à plenitude da consciência subjetiva operando a catarse, isto é a *elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens*, conforme a definição de Gramsci. (grifos do autor)¹⁴.

Dito de outra forma, “para compreender o modo de ser homem, isto é, para entender como ele se forma historicamente, nada melhor do que um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma”, ou seja, a “formação do ser humano em sua manifestação histórica concreta na forma social capitalista” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 425).

A tradução do exercício de historicizar tem a ver com a necessidade, segundo Duarte (1994, p. 140), de refletir a educação na sua dimensão ontológica, cuja centralidade válida numa perspectiva historicizadora, “é aquela na qual a riqueza e a profundidade da análise das características concretas de um certo fenômeno num dado contexto social, não se efetivem em detrimento da reflexão sobre o sentido que esse fenômeno tem no interior do processo histórico maior”.

A Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade. Por essa razão não faz como as pedagogias do *aprender a aprender* que, na análise do conhecimento, separam o processo do produto, a forma do conteúdo e reduzem a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano. (DUARTE, 2015, p. 24, grifo do autor).

Para Saviani (2008b, p. 51), a ausência de uma perspectiva historicizadora presente na concepção de outras pedagogias as impede de compreenderem os condicionantes histórico-sociais que envolvem a educação. Não se apresentam como críticas e também não conseguem propor uma formação humana voltada para o enfrentamento dos problemas postos na realidade social concreta. São ingênuas e não críticas, segundo ele,

[...] já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-

justificam por si mesmas, se movimentam de forma autônoma e, na sua formulação mais extrema, se convertem em geradoras do próprio mundo real. Esse modo de pensar é conhecido pelo nome de metafísica. O antídoto ao modo metafísico de filosofar é a historicização, isto é, a concepção que toma a história não apenas como conteúdo da filosofia, mas também como seu método, ou seja, que unifica na história o conteúdo e a forma da filosofia”.

¹⁴ Ao final do capítulo retomaremos estas proposições ao explicamos detalhadamente o método pedagógico desenvolvido por Saviani.

se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma.

Consubstancia-se no desenvolvimento desta seção alguns limites que se impuseram na experiência adotada pelo estado paranaense, segundo os estudos utilizados. De forma breve pudemos acompanhar a incongruência, no âmbito estatal, das dificuldades em dar vida, na sua plenitude, a uma teoria pedagógica marxista que não se omite em apontar as contradições da sociedade capitalista. Elegemos ainda, como limite bastante significativo, o relacionado ao campo teórico-metodológico. Saviani, faz referência sobre a necessidade do domínio de algumas categorias marxista importantes para o desenvolvimento da sua teoria por parte dos educadores, consideradas imprescindíveis por se tratar da espinha dorsal da Pedagogia Histórico-Crítica, como veremos em maior amplitude na subdivisão a seguir.

2.2 Pedagogia Histórico-Crítica: para uma pedagogia de inspiração marxista

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia *inspirada no marxismo* implica apreensão da concepção de fundo (*de ordem ontológica, epistemológica e metodológica*) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando 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 sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2012b, p. 81, grifos nosso).

O subtítulo desta seção coincide com a conclusão feita por Saviani (2012b) ao escrever um texto sobre a temática: *Marxismo, Educação e Pedagogia*, no qual procura articular a relação entre marxismo e educação e adentrando, mais especificamente, na afinidade entre teoria marxista e pedagogia socialista. Ao final do texto acaba por concluir que o empenho de construção de uma pedagogia concreta, de inspiração marxista, se concretiza na Pedagogia Histórico-Crítica.

O contexto que Saviani apresenta os principais aportes teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Garayalde (2008), foi ao longo da década de 1970, em que o marxismo fica mais presente na sua obra (1974 a 1979), era o momento em que se discutia as soluções para os problemas educacionais do país, num período que a sociedade civil começava a se organizar e a se estruturar, tendo em vista a iminência do fim do governo ditatorial. Saviani estava preocupado em elaborar uma teoria educacional que contribuísse

para a promoção do homem e da transformação da realidade social a qual este estivesse inserido. Isto é, em contraposição ao crescente movimento das ideias pedagógicas que estavam no sentido contrário às suas, sua intenção era propor uma teoria que conseguisse articular trabalho pedagógico e relações sociais.

Ao contextualizar o caráter histórico e teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2012a) descreve o cenário internacional que compreende as décadas de 1960 e 1970 do século anterior, em que ocorreram inúmeros acontecimentos de ordem social e cultural, determinantes para pensar uma teoria pedagógica, que servisse como alternativa e que avançasse para além das Pedagogias Tradicional e Nova¹⁵. Em trabalho publicado, inicialmente, em 1982 na Revista ANDE e que depois veio a compor o livro *Escola e democracia*, publicado em 1983, cujo título ilustra o terceiro capítulo, *Escola e democracia II: para além da curvatura da vara*, Saviani faz um esboço de sua teoria pedagógica que viria a se chamar, posteriormente, de Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2012b, p. 74) alerta sobre as diferenças que circundam o binômio teoria da educação e pedagogia. “Entre as várias acepções denotadas pela palavra *pedagogia*, a mais abrangente é, sem dúvida, aquela que a define como teoria da educação”, pois segundo ele, “[...] se toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, não podemos nos esquecer de que nem toda teoria da educação é pedagogia”. Haja vista que, “[...] o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura com base e em função da prática educativa”.

O autor da Pedagogia Histórico-Crítica também chama a atenção para outras variáveis dessa relação que envolve teoria marxista da educação e pedagogia socialista, melhor expressando, “não é todo e qualquer socialismo¹⁶ que pode ser aproximado do marxismo”, somente o chamado socialismo científico.

¹⁵ Sobre as pedagogias Tradicional e Nova abordaremos com maior clareza mais adiante.

¹⁶ Neste ponto, Saviani nos chama a atenção sobre o fato da existência de dois tipos de socialismos distintos: socialismo utópico e socialismo científico. Essa constatação também abrange as pedagogias chamadas socialistas e o perigo de se adotá-las sem levar em conta as respectivas diferenças. Os socialistas utópicos “[...] propunham a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes, sem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção dessa nova sociedade [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 201). A pedagogia socialista correspondente a essa vertente, preconizada pelo movimento operário europeu, contava, na sua formatação teórica, com as contribuições de Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon. Por outro lado, o socialismo científico inaugurado por Marx, capturou o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica colocando em evidência sua estrutura interna, sua parte oculta e desvendou os segredos da produção capitalista e, por isso, tornou-se científico. A pedagogia socialista, neste caso, coaduna com a visão de educação decorrente da concepção marxista da história. (SAVIANI, 2011).

No trecho a seguir Saviani (2012b, p. 74-75) comenta com mais detalhes a relação referida no parágrafo anterior.

A pedagogia como teoria da educação, busca equacionar de alguma maneira o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, [...].

Para Saviani a afirmação de que nem toda teoria marxista da educação tem a pretensão de ser pedagogia, ainda que esta venha a discutir a relação da educação com o Estado, a sociedade e a escola, como fizeram Althusser (1985) na obra denominada *Aparelhos Ideológicos do Estado* ou Baudelot e Establet (1971) em *A escola capitalista na França*, no caso destes, identificados com as teorias “crítico-reprodutivistas”. De acordo com ele, mesmo estes estudos estando fundamentados no marxismo, no entanto, não tiveram a preocupação ou pretensão de elaborar uma pedagogia marxista.

Nesse sentido, completa Saviani (2012b, p. 75), “[...] a pedagogia socialista compatível com o marxismo será aquela que [...] busque equacionar o problema da relação professor-aluno, orientando o modo como se deve realizar o processo de ensino aprendizagem [...]”, ou seja, com todo o aparato que essa ação exige e que deverá ser contemplado na teoria pedagógica correspondente.

Amparado por Suchodolski, em *Fundamentos da pedagogia socialista*, Saviani (2012b, p. 76-78) procura sintetizar os princípios da pedagogia socialista e que vão, substancialmente, influenciar na proposição da sua própria pedagogia, identificada também como uma pedagogia socialista, como podemos perceber, resumidamente, nos itens elencados abaixo:

- 1) *Absoluta originalidade da pedagogia socialista*: atividade pedagógica de caráter específico do socialismo, concernente à própria realidade social;
- 2) *Caráter ativo do ser humano*: princípio derivado do materialismo histórico dialético resultante da contenda com a teoria sensualista.¹⁷ E, por extensão, Suchodolski se posiciona contra os postulados da pedagogia sensualista que valorizava sobremaneira o meio ambiente como instância educativa. Em sentido adverso, “[...] a pedagogia

¹⁷ A teoria sensualista, segundo Suchodolski, “[...] manifestava como uma filosofia que situava o homem como um mero espectador da realidade, refletindo a experiência de uma classe que era a classe possuidora e não a classe trabalhadora [...], o marxismo afirmava resolutamente a atividade sócio-histórica e material dos homens” (SAVIANI, 2012b, p. 76-77, grifos do autor).

socialista afirma que o próprio ambiente necessita ser educado. [...], do mesmo modo que a história é obra dos homens, a educação, *a fortiori*, é obra dos próprios homens”;

- 3) *Caráter material e social da atividade humana*: princípio derivado da polêmica entre Marx e Hegel com relação à formação do homem. Em Marx, é a prática material o elemento determinante e, em Hegel, as idéias. Nesse sentido, a objetividade da pedagogia socialista se contrapõe à substancialidade da pedagogia idealista, centrada na unidade dos objetos e não nas diferenças e suas causas reais;
- 4) *Formação da consciência e transformação da vida*: no referido princípio, procedente da crítica de Marx endereçada a Feuerbach, a pedagogia socialista se contrapõe a toda filosofia e pedagogia da consciência (sensualista, idealista e materialista nos moldes feuerbachiano), “[...] afirmando a atividade dos homens como o elemento determinante do mundo humano compreendido, no mesmo tempo, como domínio da natureza e criação das novas formas da vida social”;
- 5) *A prática revolucionária*: princípio em consonância com a *Tese III sobre Feuerbach* em que Marx e Engels (2009, p. 124) assinalam o seguinte: “A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, [...] esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado”. Concluem os autores, em trecho complementar, que “a coincidência entre a alteração das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*”. Tal princípio faz com que a pedagogia socialista se difira de outras pedagogias que não concebem uma ação transformadora, nos moldes marxianos/engelsianos, como prática revolucionária.

A influência destes princípios na “pedagogia concreta”¹⁸ proposta por Saviani manifesta de forma clara e sintética no trecho seguinte.

Discutindo as bases da concepção dialética de educação, que a partir de 1984 passei a denominar de *Pedagogia Histórico-Crítica*, afirmei que o movimento que vai desde as observações empíricas (*o todo figurado na intuição*) ao concreto (*uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas*) pela mediação do abstrato (*a análise, os conceitos e as determinações mais simples*) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma *pedagogia concreta* como via de superação tanto da

¹⁸ Saviani (2012b) reforça que os elementos constitutivos da pedagogia socialista expostos por Suchodolski, reconhecidamente de orientação marxista, ou seja, embasada na teoria do conhecimento marxiano, traz como categoria fundamental a noção de concreto, por isso a denominação de pedagogia concreta.

pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. (SAVIANI, 2012b, p. 78-79, grifos do autor).

Saviani ainda arremata dizendo que “uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como síntese de relações sociais” (2012b, p. 79). Ao passo que, segundo ele, as outras pedagogias desconsideram esse caráter concreto dos indivíduos, considerando-os como abstratos ou como indivíduos empíricos diferenciados apenas pela originalidade, criatividade e autonomia, inseridos no centro do processo educativo em que as relações sociais são naturalizadas e desistoricizadas. Dito de uma forma distinta, a perda de vista desse caráter concreto da realidade social é responsável por alterar a relação de êxitos ou fracassos no percurso escolar dos sujeitos sociais.

Diferentemente, para Saviani a Pedagogia Histórico-Crítica considera, pelos argumentos expostos, os educandos como indivíduos concretos síntese de relações sociais no transcurso histórico. “Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (2012b, p. 79). Cabe então, a teoria pedagógica em relevo, levar este aluno a questionar, conhecer, assimilar os meios e as relações de produção que foram “herdadas” das gerações anteriores (não sendo fruto de suas escolhas), para se possível transformá-las, isto é, o papel de uma teoria pedagógica ancorada no marxismo é ajudar a situar o aluno, como aluno concreto, e anular a ideia de que ele pode fazer tudo por suas próprias escolhas, o que, levando-se em consideração esse tipo de análise, não corresponde à própria realidade humano-social.

É importante compreender a distinção feita por Saviani (2012b, p. 80) entre o que denomina de aluno concreto e aluno empírico. Na sua avaliação, “[...] 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 corresponde aos interesses concretos”. Nesse ponto, a “pedagogia concreta” se posiciona como essencial o domínio dos conhecimentos produzidos historicamente, incluindo nestes, a forma como se constituiu e se originou o modo de produção vigente. Daí que o domínio desses conhecimentos, talvez, não coincida com os interesses do aluno empírico, no entanto, são fundamentais para a constituição do aluno concreto (“pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência desse tipo de conhecimento”).

Nas palavras de Scheibe (1994, p. 174), ao se posicionar sobre *A compreensão histórico-crítica da educação* com base no pensamento de Saviani,

O conhecimento das necessidades não passa necessariamente pelo interesse imediato dos estudantes e nem pela sua experiência vivida. Esta é uma forte razão para que se tente superar a visão de imediatismo quanto aos conteúdos pedagógicos. Muito mais do que limites para a liberdade, conteúdos fundamentais sempre são potenciadores da liberdade que é, acima de tudo, conhecimento da necessidade.

Notemos, de acordo com a autora, que a socialização do saber existente, como uma importante etapa para a democratização social, necessita de uma metodologia estreitamente ligada ao conteúdo de ensino, por sua vez, requerida pela especificidade do trabalho pedagógico. Trabalho este comprometido com o ponto de vista dos interesses dos dominados que não pode concretizar-se de maneira irrefletida. “Isto significaria tomar o senso comum existente como uma verdade revelada, e não levar em conta seu caráter de conhecimento desagregado, incoerente, contraditório e recheado de elementos produzidos através da sensação imediata das coisas” (1994, p. 175).

É nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica, “trilhando as sendas abertas por Marx”, se diferencia de outras pedagogias nas suas múltiplas vertentes, ao escolher “[...] enfrentar os desafios postos à educação pela sociedade atual para além do horizonte do capitalismo e da sua forma social correspondente [...]” (SAVIANI, 2012b, p. 80), por isso, foi inicialmente denominada de “Pedagogia Revolucionária”¹⁹, como poderemos acompanhar nos desdobramentos seguintes.

2.3 Uma Pedagogia Revolucionária: para além das pedagogias da essência (Escola Tradicional) e da existência (Escola Nova)

Na construção da sua teoria pedagógica Saviani (2008b) procurou, por meio de uma análise histórica fundamentada em autores marxistas, diferenciar, de acordo com a afinidade de grandes correntes filosóficas, a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Comprometeu-se em demonstrar o caráter revolucionário da Pedagogia Tradicional e, ao mesmo tempo, o caráter reacionário da Pedagogia Nova ao historicizar o caminho percorrido por ambas. Evidenciou-se nesse processo, segundo Saviani, uma mudança de concepção no campo pedagógico, isto é, passou-se de uma concepção igualitarista (Pedagogia Tradicional) para uma concepção pedagógica das diferenças (Pedagogia Nova). Nos argumentos de

¹⁹ Saviani antes de chegar a denominação Histórico-Crítica achava problemático o uso da expressão “Pedagogia Revolucionária”. Saviani conta, quando cobrado pelos alunos a ofertar uma disciplina optativa na PUC-SP para o aprofundamento da pedagogia revolucionária, sentiu dificuldade em propor uma disciplina com o mesmo nome. Segue a justificativa dada: “[...] falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada.” (SAVIANI, 2012a, p. 115).

Saviani, ao proceder dessa forma, ou seja, ao analisar estas diferenças e historicizá-las, já estaria um passo adiante na proposição da sua pedagogia, como podemos observar na fala subsequente.

Falta-lhes [nas pedagogias citadas] a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma. (SAVIANI, 2008b, p. 51).

Na visão de Saviani (2008b, p. 51), a ausência da perspectiva historicizadora das pedagogias mencionadas as impedem de se verem condicionadas e, portanto, são incautas ao se acharem portadoras de capacidades que não possuem, de acreditarem ser embaixadoras de inclinações redentoras e de crerem ser “possível modificar a sociedade por meio da educação” ao potencializar o seu papel na sociedade capitalista. Por isso, também são idealistas ao ponto de confundirem ou inverterem a relação que envolve a educação, de elemento determinado pela estrutura social passando de elemento determinante. Portanto, “reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado”.

Não obstante, Saviani não descarta o caráter revolucionário da Pedagogia Tradicional (concepção filosófica essencialista) que, em determinado momento, mostrou-se revolucionária, científica e democrática. Ao passo que a Pedagogia Nova (concepção filosófica existencialista) se demonstrou conservadora, pouco científica e antidemocrática, quando levados em conta os interesses e as necessidades no campo educacional da classe dos trabalhadores em determinado período.

A Pedagogia Tradicional²⁰ (pedagogia da essência), contraditoriamente, ao enfatizar os processos de ensino, sistematização dos conteúdos, do papel central do professor, na valorização da disciplina e do esforço do aluno, no entendimento de Saviani (2008b), estaria a serviço de um projeto social e revolucionário da classe burguesa, isto é, apresentava-se interessada em modificar as condições do homem naquele período, de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista.

²⁰ “A denominação ‘concepção pedagógica tradicional’ ou ‘pedagogia tradicional’ foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como ‘tradicional’ a concepção até então dominante. Assim, a expressão ‘concepção tradicional’ subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga” (SAVIANI, 2006, p. 31).

Em sentido oposto, a Pedagogia Nova²¹ (pedagogia da existência) voltava-se para os métodos, os aspectos psicológicos²², as relações intersubjetivas, democráticas, equitativas, respeitando a espontaneidade dos alunos, nos limites estabelecidos pela sociedade capitalista, ou seja, fazer dentro da ordem, mostrou-se ao lado dos interesses da sociedade burguesa, agora na condição de dominação.

A “teoria da curvatura da vara” de Lênin, adotada de forma oportuna pelo autor da Pedagogia Histórico-Crítica, ilustra a queda de braços entre as pedagogias Tradicional e Nova e o lugar delas ocupado na historicização das teorias pedagógicas feita por Saviani (2008b). Ao dissertar sobre o caráter revolucionário, científico e democrático da Pedagogia Tradicional, na interpretação de Garayalde (2008, p. *xviii*, tradução nossa), Saviani “[...] sugere que esta pedagogia contém elementos potencialmente questionadores da hegemonia burguesa em sua fase de constituição da classe [então] trabalhadora em classe revolucionária [burguesa]”²³. Ou melhor, alguns desses elementos poderiam ser tomados para a constituição de outra pedagogia que expressasse os interesses do proletariado e os articulasse dentro de uma concepção, que vise agora, a transformação revolucionária da sociedade capitalista.

Explicando melhor sobre a metáfora da “teoria da curvatura da vara” usada por Saviani (2008b) com o auxílio de Garayalde (2008).

[...], a vara estava torcida para o lado da pedagogia nova e Saviani esforça-se para endireitá-la para o lado da pedagogia tradicional. Uma vez aplicada esta *teoria*, chega o momento de superá-la. Essa superação se realiza por incorporação de elementos presentes nas propostas pedagógicas anteriores para uma nova concepção, correspondentes às novas condições sociais,

²¹ “Contrapondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo deste o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida sob o nome de escolanovismo” (SAVIANI, 2006, p. 33-34).

²² Cabe ressaltar que a menção de Saviani aos aspectos psicológicos corresponde àqueles não fundamentados na teoria marxista, visto que a Psicologia Histórico-Cultural, preconizada por Vigotski, se pautou nas categorias marxista para criar uma psicologia que contribuísse para o desenvolvimento geral dos indivíduos. Além disso, percebe-se um movimento de aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica, pelos autores que buscam contribuir com o desenvolvimento desta teoria, com a Psicologia Histórico-Cultural. (Duarte, 1999; Martins, 2001).

²³ [...] sugiere que esta pedagogía contiene los elementos potencialmente cuestionadores de la hegemonía burguesa en la fase de la constitución de la clase obrera en clase revolucionaria.

buscando descobrir a proposta educacional que melhor expresse os interesses dos trabalhadores. (p. xviii, tradução nossa)²⁴.

Na interpretação da Garayalde (2008, p. xix, tradução nossa), manifestada no prefácio do livro *Escola e democracia* na sua edição comemorativa, “[...] Saviani centra sua proposta em três aspectos presentes na pedagogia tradicional e que hoje ganham nova significação e se articulam, constituindo uma proposta qualitativamente nova”. Prossegue a autora, “esses elementos são a luta pela extensão do ensino público formal, a valorização dos conteúdos²⁵ e do papel do professor em uma nova relação com os alunos”²⁶.

Ainda com a autora, a mesma salienta que Saviani estabelece que todo conhecimento novo surge da crítica do conhecimento anterior. Nessa direção, a Pedagogia Tradicional possibilita aos alunos o contato com os conhecimentos acumulados pelo homem, enquanto a Pedagogia Nova tende a negá-los. Os conteúdos são na verdade os conhecimentos produzidos historicamente pelo conjunto dos homens, indispensáveis para os dominados o domínio daquilo que os dominantes dominam.

Nas palavras de Saviani (2008b, p. 51), “[...] é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente ligado à sua historicidade”. Não se trata de compreendê-los na sua lógica formal, fixa e abstrata, como muitos críticos da Pedagogia Histórico-Crítica insistem em fazê-los, mas como conteúdos reais, dinâmicos e concretos, acrescenta.

As críticas endereçadas pela Pedagogia Nova à Pedagogia Tradicional sobre o caráter mecânico, artificial e desatualizado dos conteúdos até são procedentes, diz Saviani (2008b, p. 52), mas por detrás dessa crítica, “[...] o movimento da escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa” ao subordinar as aspirações populares aos interesses burgueses, isto é, ao deixar que esta classe privilegiada conduzisse as reformas educacionais em consonância com seus interesses de classe. De que forma isso aconteceu? Ao relegar a transmissão de conhecimento para uma condição secundária responde Saviani (SAVIANI, 2008b).

²⁴ [...], la vara estaba torcida para el lado de la pedagogía nueva y Saviani se esfuerza por rectificarla curvando la vara para el lado de la pedagogía tradicional. Pero una vez aplicada esta “teoría”, llega o momento de superarla. Esa superación se realiza por la incorporación de elementos presentes en las propuestas pedagógicas anteriores a una nueva concepción, correspondiente a las nuevas condiciones sociales, buscando descubrir la propuesta educativa que exprese los intereses de los trabajadores.

²⁵ Não podemos ignorar, de antemão, os cuidados com a expressão: “valorização dos conteúdos” no sentido dado por Saviani, o qual voltaremos em outro momento deste trabalho com mais profundidade.

²⁶ [...] Saviani centra su propuesta en tres aspectos presentes en la pedagogía tradicional y que hoy ganan nueva significación y se articulan, constituyendo una propuesta cualitativamente nueva. Esos elementos son la lucha por la extensión de la enseñanza pública formal, la valorización de los contenidos y del papel del profesor en una nueva relación con los alumnos.

Não obstante, Saviani não nega o dualismo presente na pedagogia proposta por ele, mostra coerência com o método de análise utilizado ao afirmar no, fragmento selecionado, tal consistência.

[...] a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção *humanista* moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção *humanista* tradicional de filosofia da educação. (SAVIANI, 2008b, p. 52, grifos do autor).

A diferença entre a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani em relação às Pedagogias Tradicional e Nova, na percepção do proponente (2008b, p. 52-53), está no fato de que “a pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado”. Dessa forma, a educação, “[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade”²⁷.

A Pedagogia Histórico-Crítica, nos termos dados, apresenta-se como revolucionária e se mostra articulada com os interesses das classes populares, ao se afirmar, para além do alcance dos métodos de ensino tradicionais e novos, superando e/ou incorporando respectivas contribuições. No método preconizado por Saviani (2008b, p. 56) estão: o estímulo à atividade e iniciativas do aluno, sem, no entanto, perder de vista a iniciativa do professor; diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem descuidar do diálogo com a cultura historicamente acumulada; os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, mas sem deixar de prestar atenção na sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para o melhor desenvolvimento do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

É oportuno observar, quando Saviani faz a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica confrontando-a com outras pedagogias, o faz pensando nos objetivos e fundamentos de uma pedagogia de base socialista, tanto com relação à historicidade dos conteúdos quanto no equacionamento da relação professor/aluno no processo pedagógico descrito. No método

²⁷ Saviani entende que a escola tem uma relação dialética com a sociedade e não descarta o papel da escola como instrumento de luta das classes subalternas, apesar de toda adversidade. Ao contrário das teorias crítico-reprodutivistas que negam tal dialeticidade.

saviniano, docente e discente não podem ser considerados agentes passivos. Longe disso, a intencionalidade está presente em todos os passos da sua pedagogia “concreta”. É uma teoria que não sobrevive sem a sua cara-metade, a prática (prática social e prática pedagógica)²⁸. Nessa coerência dialética que conteúdos culturais ganham feições históricas e caráter revolucionário.

A formulação apresentada a seguir esclarece os passos, resumidamente, a serem percorridos pela concepção pedagógica histórico-crítica, nas palavras do seu proponente:

[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. *A prática social se põe, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.* Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde o professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2006, p. 26, grifos nosso).

De acordo com o autor da pedagogia em destaque, (2008b, p. 56), o método preconizado não se constitui uma sobreposição ou uma somatória dos métodos tradicionais e novos, “professor e alunos são tomados como agentes sociais”, diferentemente dos outros métodos mencionados. Por isso, é necessário detalhar a formulação exposta para compreendermos o significado da prática social no interior da teoria saviniana.

Antes porém, é prudente esclarecer os “passos” seguidos por Saviani na organização da sua proposta pedagógica, segundo Marsiglia (2011, p. 26, grifos da autora), “[...] a apresentação de *passos* é um recurso didático que foi utilizado para fazer analogias às pedagogias tradicional e nova, sendo mais adequado à pedagogia histórico-crítica a menção a *momentos*, visto a interdependência existente entre as etapas”. Prossegue argumentando que os “momentos” estão articulados no processo de ensino. “A problematização exige a instrumentalização e esta nada será se não houver apropriação dos instrumentos”.

A seguir reproduzimos o quadro formulado por Marsiglia (2011) com base nas indicações feitas por Saviani (2008), a título de ilustração e como recurso didático, com a finalidade de caracterizar, situar e compreender, resumidamente, como se desenvolve nos respectivos métodos pedagógicos elencados no Quadro 1 (passos metodológicos das diferentes pedagogias), a relação que envolve o professor, o aluno e os objetivos pedagógicos.

²⁸ A relação entre teoria e prática será aprofundada e problematizada no item 3 deste trabalho.

Quadro 1 - Características da organização das propostas das Pedagogias Tradicional, Nova e Histórico-Crítica

Passo/Pedagogia	Características		
	Tradicional (Herbart)	Nova (Dewey)	Histórico-crítica (Saviani)
Passo 1	Preparação do aluno; iniciativa do professor.	Atividade: iniciativa de alunos.	Ponto de partida da prática educativa (prática social): comum a professor e aluno, guardados os devidos níveis de compreensão.
Passo 2	Apresentação de novos conhecimentos pelo professor.	Problema: como obstáculo que interrompe a atividade dos alunos.	Identificação dos principais problemas colocados pela prática social (problematização)
Passo 3	Assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor.	Coleta de dados.	Apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social (instrumentalização)
Passo 4	Generalização.	Hipótese.	Expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu (catarse).
Passo 5	Aplicação.	Experimentação.	Ponto de chegada da prática educativa (prática social modificada): passagem da síntese à síntese – a compreensão torna-se mais orgânica.

Fonte: Marsiglia (2011, p. 22-23).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, em conformidade com Marsiglia (2011, p. 23), “[...] busca propor novos caminhos, para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento”. No entanto, a autora reforça novamente sobre a proposição de “passos” utilizados por Saviani.

[...] esse é apenas um recurso de exposição, tendo em vista que tomando a lógica dialética como referência não podemos tratar de uma sequência linear de passos, e sim momentos que se articulam em torno de um objetivo: *a transmissão do conhecimento que permite passar do concreto para o concreto pensado*. (MARSIGLIA, 2013, p. 223, grifo nosso).

O recurso usado por Saviani foi uma forma encontrada para facilitar o entendimento metodológico e didático da sua pedagogia. Porém, a prática pedagógica Histórico-Crítica é “[...] uma prática consciente, dirigida por finalidades e que precisa de conhecimentos que a sustente. [...] Ela não pretende ser uma prescrição técnica, [ou] um conjunto de regras operacionais superficiais”, como afirma Marsiglia (2013, p. 222). É aconselhável não perder de vista que Saviani está orientado pelo método dialético, nele a prática social, como veremos mais adiante, é a condição *sine qua non* da prática educativa. São nestes termos que passaremos detalhar os passos ou os momentos descritos na pedagogia saviniana.

O primeiro passo ou ponto de partida é a prática social comum a professor e alunos, os quais se posicionam como agentes sociais que ocupam posições diferenciadas. Sobre o aspecto pedagógico, uma diferença essencial que não pode deixar de ser ponderada, segundo Saviani (2008b, p. 56-57), “o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social”. Expressando com mais clareza, o professor, inicialmente, possui uma síntese precária, enquanto os alunos uma visão sincrética. O professor possui uma compreensão sintética (síntese precária), entendida como “uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social”. Uma síntese é considerada precária quando, por mais articulada que seja a relação (conhecimento e experiência), “a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária”. E, numa posição diferente está o aluno com uma visão sincrética do processo, ou seja, “por mais experiências que detenham, sua própria condição de aluno implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam”.

Não podemos nos furtar de fazer um breve comentário sobre este primeiro passo ou momento da pedagogia saviniana em que professor e alunos são tidos como agentes sociais, isto é, são “portadores de determinadas relações sociais e determinada prática social²⁹” (GARAYALDE, 2008, p. *xix*), os quais ocupam posições diferentes no processo que abrange conhecimento e experiências. No caso específico do professor, sua prática pedagógica imprescinde da percepção que este tenha da realidade social, isto é, ela deve no mínimo coincidir com o da teoria utilizada. A realidade para o marxismo se apresenta de forma desigual e contraditória, enquanto para outras correntes teóricas, a mesma realidade pode ser interpretadas de maneira distinta, por consequência, a prática pedagógica pode ter outro guia para a ação.

O segundo passo consiste “na identificação dos principais problemas postos pela prática social, nomeado por Saviani (2008b, p. 57) de “problematização”, que pode ser resumido no exercício de identificar as questões que precisam ser solucionadas no “âmbito da prática social” e qual conhecimento é preciso dominar, isto é, para qual finalidade e porque é importante. A prática social, portanto, é o ponto de partida do processo educativo e guia da

²⁹ Portadores de determinada relaciones sociales y determinada práctica social.

problematização dos conteúdos científicos e culturais expostos de maneira lógica e sistematizada pelo professor (GARAYALDE, 2008).

O terceiro passo ou momento chamado de “instrumentalização”, conforme Saviani (2008b, p. 57), “trata-se de apropriar dos instrumentos teóricos e práticos ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”, prossegue adiante, “como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta e indireta por parte do professor”. Saviani ainda explica que a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos pode ser dada de forma direta pelo professor como também indireta quando indicado por ele. O mais importante sobre este terceiro passo, a “instrumentalização”, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

Cabe, neste ponto, algumas observações convenientes para o avanço das pressuposições presentes nesta tese. De acordo com Garayalde (2008, p. xx, tradução nossa), o passo que Saviani chama de “instrumentalização” não é um fim em si mesmo fora do contexto.

Na instrumentalização, em primeiro lugar, *o aluno se apropria de informações e categorias teóricas, abstratas, necessárias para a análise e gestão da realidade*. Só a partir dessa apropriação que o aluno se torna crítico, isto é, passa a compreender a produção e a validade dos instrumentos historicamente determinados. Em segundo lugar, essa apropriação contrasta com o seu senso comum inicial, com seus problemas práticos e sociais, desafios e exigências. Disso resulta, ao mesmo tempo, da superação do senso comum, saber popular e do saber erudito. (destaque nosso)³⁰.

Nos “passos” ou “momentos” até aqui apresentados, a prática social do professor deve se apresentar como preponderante para a efetivação da teoria pedagógica em evidência, da necessidade da coincidência da prática social com a prática pedagógica e, destas, com os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Crítica. Isto é, da compreensão dos problemas detectados na realidade social comum a professor e alunos; da condição de classe, da noção de história; da importância dos conteúdos (conhecimento) produzidos

³⁰ En la instrumentación, en primer lugar, el alumno se apropia de informaciones y categorías teóricas, abstractas, necesarias para el análisis y manejo de la realidad. Es solamente a partir de esa apropiación que el alumno puede plantarse la crítica, esto es, entender la producción y vigencia históricamente determinada de los instrumentos. En segundo lugar, esta apropiación se realiza en contraste y contradicción con su sentido común inicial, con su práctica social y los problemas y exigencias que ella plantea. De ello resulta, al mismo tiempo, una superación del sentido común, del saber popular y del saber erudito.

historicamente; e de como a apropriação desse conhecimento pode, de certa forma, modificar sua condição desfavorável de classe em comparação com outras.

Por conseguinte, a prática social do professor ocupa um lugar destacado no processo descrito. Outra questão a ser levantada seria que sem as noções supracitadas, ou seja, sem o domínio dos principais pressupostos exigidos para a compreensão do marxismo o docente, assim como os críticos mais desavisados, correm perigo de, equivocadamente, entender a Pedagogia Histórico-Crítica como uma pedagogia conteudista, como o fazem aqueles cuja percepção não conseguem exceder os limites impostos pela análise lógica formal e fixa da realidade. Tendo em vista, que a importância dada por Saviani aos conteúdos está na

[...] necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas. (SAVIANI, 2012a, p. 122).

Nos termos postos, o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento produzido socialmente, necessita de algumas condições prévias para instruí-lo, orientá-lo e colaborar com o seu processo de desenvolvimento. “Dialeticamente” falando “conteúdo e método” devem andar de mãos dadas, tendo em conta, que para Saviani (2012a) o método pedagógico (extensão da prática social) nos marcos aceitos pela Pedagogia Histórico-Crítica, estão fundamentados teoricamente no materialismo histórico, ou seja, onde conteúdo, conhecimento e ação professoral aparecem imbricados.

Sobre a prática pedagógica no contexto da *filosofia da práxis*, Gramsci (1978, p. 37) argumenta o seguinte:

[...] a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolásticas’, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior.

O sentido dado a essa relação descrita no trecho exposto por Gramsci tem a ver com os mesmos objetivos proclamados na concepção pedagógica de Saviani, que nada mais é do que a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008b, p. 57). É uma relação pedagógica para além dos muros da escola. É uma

“relação ativa entre ele [aluno] e o ambiente cultural [realidade social] que ele quer modificar” (GRAMSCI, 1978, p. 37).

Retornando as etapas da teoria, no quarto “passo” ou “momento” denominado de “catarse”, conceito de origem gramsciana³¹, “trata-se [nas palavras de Saviani (2008b, p. 57)] da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social”. A fixação deste momento para Gramsci (1978) constitui o ponto de partida de toda a *filosofia da práxis*, que para este autor, tal *filosofia* é, senão, o próprio marxismo.

Esta etapa ou “passo”, como prefere Saviani, se constitui uma das mais importantes no processo. Intrínseco a ele estão, como indica Gramsci (1978, p. 53), a “passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade”, ou seja, nele se desenvolve a capacidade de fazer abstrações, das mais gerais para as mais simples e em um duplo movimento. O resultado, é a percepção mais consciente da realidade.

O quinto e último “passo” ou “momento”, Saviani (2008b, p. 58) assevera que “o ponto de chegada é a prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos”, mas em nível sintético, o mesmo do professor no início do processo. Por outro lado, a precariedade da síntese do professor é reduzida, dada a dialeticidade da relação. “Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica”, completa Saviani.

Nesse aspecto, é interessante realçar a prática social do professor, ressaltando “[...] que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais” (SAVIANI, 2008b, p. 58-60), com outras palavras, como agentes políticos interessados em “[...] transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária”. Tal realce será objeto na próxima seção.

2.4 Teoria, prática social e materialidade da ação docente

A educação é considerada por Saviani (2008b) “uma atividade mediadora no seio da prática social global” e, nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica incorpora esse preceito

³¹ Para Gramsci (1978, p. 53, grifos do autor), “pode se empregar a expressão *catarsis* para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também a passagem do *objetivo ao subjetivo* e da *necessidade à liberdade*. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento *catártico* torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da *práxis*; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”.

ao considerar que a prática social é tomada como ponto de partida e de chegada do método de ensino proposto por ele. Diferentemente de outras pedagogias (Tradicional, Nova, Tecnicista), nas quais, no entendimento de Saviani, a relação entre educação e sociedade aparece, algumas vezes, sem contradição, harmoniosa e até sem vínculo entre si.

De acordo com Scheibe (1994, p. 175), as pedagogias criticadas por Saviani não tem a pretensão direta de voltar-se com maior efetividade para um trabalho progressista no âmbito da ação pedagógica.

Estas pedagogias tomaram o elemento determinante como determinado, ou seja, a educação como determinante do social. Por esta razão, centralizaram o movimento pedagógico quer no professor e no seu conhecimento, quer nos estudantes, na sua vida, na sua existência e atividade ou, ainda, nos meios ou técnicas de ensino. A centralização do processo pedagógico efetivamente democrático deve voltar-se para a prática social.

A pedagogia saviniana, ao contrário, discorda da posição adotada pelas pedagogias que pensam desse modo. Considera os antagonismos presentes na sociedade capitalista – antagonismos manifestados na desigualdade entre classes sociais; acesso desigual aos bens sociais produzidos ao longo do tempo; a alienação que impede o pleno desenvolvimento das individualidades – e procura se posicionar de maneira crítica. Levando-se em conta essas análises de cunho marxiano, a teoria pedagógica proposta por Saviani não se omite diante das contradições impostas pela sociedade supracitada, intenta movimentar “um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem” (SAVIANI, 2012b, p. 81). Para isso, o trabalho educativo não pode deixar de se posicionar em relação à cultura humana produzida ao longo da caminhada histórica (DUARTE, 1994) e, isso, significa que a prática pedagógica³² deve ser orientada por objetivos, finalidade e intencionalidade³³.

[...] a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas

³² Lembramos, usando as mesmas palavras usadas por Saviani (2012a, p. 72), “a apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social”.

³³ Aqui deixamos claro, em comunhão com o pensamento gramsciano, que o sentido dado por Saviani a educação não é o mesmo presente em outras pedagogias. Para ele, assim como Gramsci, o processo educativo inclui, essencialmente: conhecimento a si mesmo; modificação de sua visão de mundo sobre as relações existentes; e possibilidades de atuação no seu entorno social. Isto é, a prática pedagógica precisa conter as premissas necessárias “[...] para a superação da sociedade atual mediante a tomada de consciência de suas contradições: tal é a verdadeira finalidade do professor” (BETTI, 1981, p. 56, tradução nossa).

do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 2008b, p. 60).

Com efeito, “[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012a, p. 13), demanda um trabalho educativo de natureza específica. Exige dos educadores certo entendimento e domínio teórico-metodológico do marxismo e, por conseguinte, o sentido da prática social neste. Tal preocupação tem seu fundamento na afinidade entre prática social e a prática pedagógica aludida com recorrência ao longo deste primeiro capítulo (item 2).

Quando Duarte (2015) avaliza que “a Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade”, é prudente fazer as mesmas considerações trazidas por Gramsci sobre a unidade da relação teoria/prática na qual se insere afirmação dada, segundo ele:

Já que toda ação é o resultado de diversas vontades, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com o conjunto íntegro da vontade coletiva é evidente que também a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desordenados e heterogêneos. Todavia, existe adesão completa da teoria à prática, nestes limites e nestes termos. (GRAMSCI, 1978, p. 51).

Esse alerta se faz necessário quando falamos “sobre a materialidade da ação pedagógica”, subtítulo de uma seção do livro Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2012a, p. 91), em que alega que “a ação educativa [...] desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica “[...] considera que a teoria tem seu fundamento, seu critério de verdade e sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar apenas a pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria”, mas sim considerar (teoria e prática) como unidades dialéticas e, desta feita, o grau de autonomia relativa que cada uma possui em relação a outra. A passagem seguinte do autor da Pedagogia Histórico-Crítica atenta para isso ao afirmar que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da

prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. (SAVIANI, 2012a, p. 91).

Vejamos o que Saviani (2012a, p. 91-92) tem a acrescentar à discussão apresentada: “como as condições de desenvolvimento da prática [às vezes] são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria”, de acordo com ele, num duplo sentido, primeiro, “na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito da sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando seu avanço”. E, segundo, ao passo que o desacerto da prática, entendida como precária, instiga a teoria a descobrir maneiras “[...] de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos mais efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições”.

A partir destas considerações, Saviani propõe abordar *a materialidade da ação pedagógica* – que nada mais é do que abordar os principais problemas em torno da “[...] problemática que envolve a prática, isto é, a situação da educação brasileira no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta desenvolver-se e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da qualidade” (2012a, p. 90) – dividindo-a em três eixos (Problemas/desafios): 1) o desafio relativo à ausência de sistema educacional; 2) a questão material da organização do sistema e das escolas; e 3) o desafio da descontinuidade.

Primeiro entrave prático no avanço da teoria, nas palavras de Saviani (2012a, p. 91-92), “é o fato de nós não dispormos de um sistema de educação no âmbito nacional”. Um segundo entrave, estaria na contradição de uma estrutura educacional organizada em determinada concepção teórica que por sua vez “orienta/orientada” por uma determinada prática. Sem se dar conta disso, “formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria se possa viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada”. E, por último, é a descontinuidade, próprias à atividade educacional.

Saviani se apressa em mostrar alguns entraves que eram possíveis de serem previstos naquele momento, de ordem material e objetiva. No entanto, nos reservamos a não desenvolvê-los nos termos postos por ele, contexto da “materialidade” da ação pedagógica. Todavia, esta tese aponta para outro obstáculo da relação teoria/prática que será abordado, em profundidade, no seu transcurso e que apesar de parecer manifesto no pensamento de Saviani

carece ser melhor problematizado. Em nosso entendimento, entreve anterior à relação professor e aluno, esclarecendo melhor, relação do professor com a teoria pedagógica, relação do professor com a prática e relação do professor com a teoria e visão de mundo correspondente à teoria.

Algumas considerações são necessárias para a compreensão da trajetória utilizada até aqui. Intentamos conhecer e percorrer o contexto vislumbrado por Saviani e de sua teoria pedagógica. Mencionamos, ainda que rasamente, a experiência de implantação da pedagogia saviniana no estado do Paraná e os impedimentos encontrados concernentes à sua adoção e afirmação enquanto política pública para o campo educacional. Objetivamos, ainda, neste primeiro momento, caracterizar a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica inspirada no marxismo e que essa caracterização, fundamentos teórico-metodológicos, ajudamos a compreender melhor o nosso problema³⁴ e, ao mesmo tempo, justifica o encadeamento realizado nas próximas discussões. Por isso, foi importante conhecer a teoria a partir do seu principal interlocutor.

Os estudos e relatos de Baczinski (2007), Nogueira (2012) e Taffarel (2015), respectivamente, assinalaram alguns limites também identificados pelo próprio Saviani, especificamente, sobre os de ordem teórico-metodológicas, os quais, contribuíram para a limitação das possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica alicerçada no materialismo histórico e dialético, a ser adotada como política pública para o campo educacional. Nos relatos apresentados, as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de implantação, problemas relacionados à falta de conhecimento e compreensão da teoria pedagógica identificada com o marxismo e que se tornaram obstáculos consideráveis.

A ausência dessa compreensão ou de clareza de algumas categorias fundantes da teoria marxiana, em nosso entendimento, tem implicação diretamente relacionada aos objetivos, finalidades e possibilidades como teoria pedagógica de natureza revolucionária. Tendo claro, que “a Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade” (DUARTE, 2015, p. 24), também não podemos nos esquecer de que “a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em

³⁴ Qual seja, as dificuldades que se apresentaram e ainda se apresentam em torno da Pedagogia Histórico-Crítica, especificamente, as que envolvem a relação do professor com a teoria pedagógica em questão e o silogismo de seus desdobramentos (professor e teoria pedagógica, professor e prática social, teoria pedagógica e prática social correspondente).

primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação” (VÁZQUEZ, 1977, 206-207)³⁵.

Por esse motivo buscamos compreender os delineamentos do método pedagógico que se preocupa em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais. Cabe enfatizar que a Pedagogia Histórico-Crítica, nesse sentido, busca equacionar a relação professor-aluno tendo como ponto de partida e de chegada a prática social dos envolvidos com base na teoria marxista.

Saviani também chama a atenção sobre a necessidade do professor ter clareza sobre a teoria pedagógica proposta, pois a mesma exige consciência dos educadores concernente às suas práticas (social e pedagógica, sendo a segunda extensão da primeira) que, necessariamente, devem estar sintonizadas, dialeticamente, com as premissas da teoria e sua filiação teórico-metodológica. Ou seja, “o marxismo é propriamente a filosofia da verdadeira atividade transformadora, isto é, a prática” como nos afiança Vázquez (1977, p. 179).

Sem perder de vista a afirmação de Vázquez, não podemos desconsiderar o papel relevante desempenhado pelo o professor na teoria pedagógica de Dermeval Saviani, objeto desta investigação. Isso implica considerar o seu papel mediador entre a teoria, o conhecimento, e o aluno. Entendemos que não é uma relação qualquer, ela é intencional e demanda ao educador uma fundamentação teórico-metodológica que refletirá na condução da sua prática social e também na sua prática pedagógica.

Para Oliveira (1994, p. 119), “[...] Dermeval Saviani compreende a especificidade da educação no interior da prática social mais ampla, enquanto uma parte integrante e fundamental das transformações das estruturas sociais, nas quais essa prática se verifica”. Portanto, é uma prática intencional e consciente, não pode estar em um nível empírico. E nessa compreensão,

[...] a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. (OLIVEIRA, 1994, p. 119).

A Pedagogia Histórico-Crítica reflete a materialidade e a forma mediadora como Saviani pensa a educação. A transformação das consciências passa, obrigatoriamente, pela

³⁵ Essa discussão é indispensável para o encadeamento de nossas preocupações desenvolvidas ao longo deste trabalho, por essa razão, será recuperada e ampliada no item seguinte.

atuação na prática social dos sujeitos implicados (professor e aluno). Mas é preciso considerar, segundo Oliveira (1994, p. 119),

[...] que essa transformação das consciências pela educação não se dá de forma inteiramente autônoma. Não é um processo independente das determinações sociais, mas uma prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, uma prática que não se dá independente da situação vigente, uma prática que se processa dentro das circunstâncias possíveis já existentes na sociedade dividida em classes, uma sociedade marcada pelas relações de dominação.

A educação para Saviani é um processo de mediação “no seio da prática social global” e, nesse processo, a transformação das consciências se constitui um primeiro momento de vislumbre e possibilidade para à compreensão e transformação da realidade social. Porém, presente nesse processo mediador, não nos esqueçamos de considerar a intrincada relação existente entre teoria e prática em seus múltiplos desdobramentos, só para citar alguns: teoria e prática no marxismo; prática social, consciência comum e consciência filosófica; práxis como atividade transformadora; unidade da teoria e da prática no marxismo; dimensão ontológica da práxis; e método dialético.

Esse conjunto mediador, objeto do próximo capítulo (item 3), é importante para entender a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica revolucionária de inspiração marxiana/marxista³⁶ e, como tal, nos moldes gramscianos, a prática pedagógica – relação entre professor e aluno – “é uma relação ativa, de vinculações recíprocas”, isto é, é uma relação em que aluno e professor, em determinado momento do processo, trocam de posições. Porém, Gramsci alerta, que a relação pedagógica não se limita ao âmbito das relações “especificamente *escolásticas*” (1978, p. 37, grifo do autor), visto que esta é parte de uma relação socialmente estabelecida.

³⁶ O longo trecho escrito por Saviani, além de evidenciar a relação da sua teoria com o marxismo, reforça e justifica nossas escolhas para o caminho percorrido nos próximos capítulos. Escreve o autor: “Fiz uma primeira aproximação nessa direção [construção de uma pedagogia inspirada no marxismo] 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 da natureza e especificidade da educação (MARX, 1978). Igualmente, recorri ao texto ‘O método da economia política’ (MARX, 1973, PP. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que 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 explicou 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 conhecimento (método de ensino). [...] Além de Marx, Gramsci, que entre os teóricos marxistas foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. [...]” (SAVIANI, 2012b, p. 81-82).

Nesse corolário, compreender o sentido da prática social no marxismo é condição necessária para a compreensão da prática social de que trata Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica.

3 PRÁTICA SOCIAL NO MARXISMO COMO GUIA DA AÇÃO TRANSFORMADORA, REAL E OBJETIVA DA REALIDADE SOCIAL

Neste item 3, recuperando a discussão anterior sobre a prática social e o seu papel central na teoria desenvolvida por Dermeval Saviani, procuraremos aprofundar nossos argumentos de que “o marxismo é propriamente a filosofia da verdadeira atividade transformadora, isto é, a prática”, conforme afirmação já proferida por Vázquez (1977, p. 179). É nessa especificidade que envidaremos nossos esforços por entender, auxiliados, é claro, pelo autor referendado, por Kosik (1969) e outros autores não menos importantes, de que a prática social no marxismo está implicada diretamente com a relação teoria e prática. Esmiuçando, a prática nos moldes apontados se constitui como atividade consciente e para que essa premissa se estabeleça é importante ao homem saber e conhecer o mundo no qual está inserido. Também, presente na prática social a relação sujeito/objeto, se percebermos por sujeito a humanidade social e por objeto a realidade objetiva que o sujeito homem busca transformar e humanizar, nessa acepção, a prática é a transformação do objeto pelo sujeito.

Assim sendo, *Compreender a prática social como guia da ação (práxis) no marxismo: relação sujeito/objeto e relação teoria/prática*, segundo objetivo lançado na introdução deste estudo, faz-se imperioso devido a necessidade de aprofundamento da categoria prática social, como categoria importante do marxismo, utilizada também na Pedagogia Histórico-Crítica como resultado da vinculação entre educação e sociedade (professores e alunos são tomados como agentes sociais ativos).

A necessidade dessa discussão resulta do encadeamento originado no transcorrer do item anterior, em que tal categoria assume centralidade na constituição da teoria pedagógica saviniana. Chamamos atenção a propósito da prática social no âmbito da ação docente e, por implicação, da ação pedagógica. Trocando em miúdos, a prática social do professor na Pedagogia Histórico-Crítica, em razão da sua vinculação com o marxismo e orientação metodológica, aparenta ser significativa para a efetivação do processo pedagógico, tendo em conta, a indissociabilidade ou interdependência entre as práticas social e pedagógica, sendo esta última considerada pelo próprio Saviani como extensão da primeira. Isto é, em determinada prática social estão implícitos: concepção de mundo, de realidade, de homem e de método.

Nesse limite, torna-se imperativo o aprofundamento da categoria prática social considerada uma das mais importantes no marxismo e por esta situar ao lado das categorias da matéria, da consciência e da contradição, como afirma Triviños (2006). Por isso, acompanhar

esse movimento é fundamental para nos ajudar a compreender e situar o sentido da prática social e pedagógica no interior da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando a descrita afinidade com a teoria marxista.

Diante do breve apanhado, alguns questionamentos, peremptoriamente, deverão orientar a condução deste segundo momento, a saber: qual a importância dada à prática social no marxismo? Qual a relação dela [prática social] com a práxis? O que se entende por filosofia da práxis? Quando é que uma prática social pode ser considerada consciente? Como se apresenta a unidade entre teoria e prática no marxismo?

3.1 Prática social e consciência comum

Para Triviños (2006, p. 121), a prática social é o saber acumulado pelo homem através da sua existência histórica. “Neste sentido, a prática social é, por um lado, ação, prática, por outro lado, conceito dessa prática que se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material”.

Para que a categoria prática social seja desenvolvida nos aspectos requeridos pelo marxismo, obrigatoriamente, somos atraídos a nos inserir na relação teoria e prática ou prática e teoria como categorias de caráter filosófico, no sentido de que

[...] a teoria, se apresenta na consciência como uma imagem que representa o fenômeno material elaborado e organizado como fenômeno espiritual. Mediante a linguagem oral ou escrita, que constituem uma prática social, ou exclusivamente com a prática, esse fenômeno espiritual se transforma em fenômeno material, que representa o fenômeno material original, captado pela consciência. O reflexo do fenômeno material pela consciência permite ao ser humano, em geral, reconhecer esse fenômeno material como algo existente fora da sua consciência. (TRIVIÑOS, 2006, p. 121).

Entretanto, algumas ressalvas são feitas pelo o autor (2006, p. 121-122), sobre o reflexo do fenômeno material na consciência humana, isto é, “[...], este reconhecimento pode ter um nível relativo, porque o reflexo do fenômeno material na consciência depende de diversas condições inerentes tanto à pessoa como ao ambiente”. Acrescenta que a prática, “frente a determinado fenômeno material, pode ser limitada, porque carece de conhecimento acurado desse fenômeno material. E, desse modo, o reflexo desse fenômeno material na consciência também tem fronteiras, que podem ser mais ou menos estreitas”. É o caso da consciência comum. Triviños, reforça ainda, que “o tipo de prática desenvolvida frente a um determinado fenômeno material, origina o reflexo na consciência, relativamente, semelhante

no nível de complexidade, ao da prática desenvolvida frente a determinado fenômeno material”.

Consubstancia-se nos argumentos trazidos por Triviños (2006), a complexidade e os limites fronteiriços que acompanham a teoria e a prática como categorias filosóficas importantes. Para o marxismo, porém, esta prática será consciente à medida que a relação teórico-prática, na sua unidade, se estabelecer como prática social (práxis), como veremos mais adiante.

Já os perigos advindos da consciência condicionada pelo ambiente social (consciência comum), alertada também por Gramsci (1978)³⁷, não raro, impedem que o fenômeno material seja visto na sua concreticidade.

Vázquez (1977, p. 9), igualmente, caminha na direção apontada por Gramsci (1978) ao falar sobre a prática do homem comum:

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada historicamente e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática. Sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: idéias, valores, juízos e preconceitos, etc. [...] ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo, [...] encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva.

O que significa, para este autor (1977, p. 9), que a consciência do homem comum sobre a prática social (teoria e prática) “[...] está carregada ou penetrada de idéias que estão no ambiente, que nêle flutuam e as quais, como seus miasmas, ela aspira. Trata-se, em muitos casos, da adoção inconsciente de pontos de vista surgidos originariamente como reflexões sobre o fato prático”.

Na percepção de Vázquez (1977, p. 10), a consciência comum da práxis³⁸ (prática social) não se encontra esvaziada de alguma bagagem teórica, ainda que de maneira não muito clara, na maioria das vezes, “[...] é incapaz de captar sua dimensão social ou de classe – e a julga como uma atividade inútil, cega ou irresponsável que nunca poderá levar uma modificação efetiva do atual estado de coisas”, ou melhor, “desvaloriza a atividade prática transformadora do homem no terreno social”.

³⁷ “Já que toda ação é o resultado de diversas vontades, com diverso grau de intensidade, de consciência, de homogeneidade, com o conjunto íntegro da vontade coletiva é evidente que também a teoria correspondente e implícita será uma combinação de crenças e pontos de vista igualmente desordenados e heterogêneos. Todavia, existe adesão completa da teoria à prática, nestes limites e nestes termos.” (GRAMSCI, 1978, p. 51).

³⁸ O termo práxis pode aparecer, ora acentuado, ora não. Depende da tradução ou do ano da obra citada, assim, como outras palavras utilizadas ao longo do texto, a mesma norma é seguida.

Destarte, não acredita na capacidade, “do homem como ser social”, no seu papel ativo e transformador da realidade social. Os “miasmas” são entendidos como os pensamentos que negam o caráter sócio-histórico, ou seja, a negação da ação humana nesse transcurso.

Por isso, na leitura do autor (1977, p. 10), a consciência comum tem dificuldade de compreender e, até duvida, das atividades práticas de cunho revolucionárias. “A consciência comum pensa os fatos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz [...] uma teoria da práxis” pelo fato do homem comum ter uma relação direta e imediata com as coisas, “[...] falta o momento capital da ligação consciente entre a consciência e seu objeto”. Noutros termos, a práxis, “atividade material do homem social”, consiste em tornar possível a passagem da teoria à prática assegurando a íntima unidade entre as mesmas.

Para Vázquez (1977, p. 7), o verdadeiro sentido da práxis, “seu sentido como atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – em e pela praxis (como ser social prático), não pode ser conseguido através de um retôrno ao ponto-de-vista da consciência comum”. Nesta afirmação, o autor debate tanto com o idealismo hegeliano quanto com o materialismo neopositivista sobre o sentido da práxis tomada por Marx. Isto é, nem o homem comum por conviver com

[...] o mundo prático-utilitário, ou do reino das necessidades imediatas e dos atos para satisfazê-las, está mais perto de uma concepção verdadeira da praxis do que o filósofo, já que este, por viver no reino das abstrações e do mediato, não teria olhos para ela, ou só poderia vê-la em sua forma abstrata e ideal. [E ainda, fazendo um contraponto], [...] como em qualquer esfera do conhecimento, a essência não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente – o que faz é ocultá-la. (VÁZQUEZ, 1977, p. 7).

Na pauta da passagem assinalada, está que uma verdadeira concepção da práxis reside na coexistência da “atitude natural cotidiana” com a “atitude filosófica” erigidas ao longo da história, a qual Marx soube muito bem apreendê-las.

Ora, nosso alerta é que a consciência do homem comum não possui desenvolvida, do ponto de vista prático e teórico, a consciência filosófica da práxis como categoria ontológica, gnosiológica e histórica para a compreensão e transformação da realidade social. O homem comum prático age como se a sua relação com as coisas e suas significações falassem por si somente. A sua relação com o mundo é exteriorizada porque é o mundo da necessidade. O objeto prático se aparta do sujeito por não reconhecer nele o seu lado humano; seu lado subjetivo que a consciência comum não consegue alcançar ou captar com os nexos

necessários para a sua compreensão; a sua essência, isto é, não percebe, entre outras coisas, as ideologias dominantes, por meio das significações, que o objeto na sua aparência oculta; sua intencionalidade ou mesmo o processo histórico no qual se desenvolveu.

No entanto, não podemos deixar de considerar ou que

[...] percamos de vista que esse tipo de homem é um homem histórico e que, por conseguinte, sua cotidianidade é inseparável de uma determinada estrutura social que fixa os limites do cotidiano – vemos que êsse homem comum e corrente não deixa de ter uma idéia da praxis, por mais limitada ou falsa que ela nos possa aparecer (VÁZQUEZ, 1977, p. 14).

Como homem histórico, prossegue o autor em realce (1977, p. 14-15), “ele tem consciência do caráter consciente de seus atos práticos”. Ele percebe que sua atividade prática não é totalmente mecânica ou baseada em seus instintos, e que lhe é exigido alguma intervenção por parte da sua consciência, porém, falta-lhe à sua prática, o “verdadeiro conteúdo e significação”, ou melhor dizendo, sua práxis se apresenta em sentido “utilitário, individual e auto-suficiente (a-teórico)”. É uma práxis instintiva.

A práxis do homem comum e corrente, como prefere Vázquez (1977, p. 15), está

[...] enredado[a] no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, não ascende a uma verdadeira consciência da praxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua atividade prática para percebê-la, sobretudo em algumas de suas formas – o trabalho, a atividade política, etc. – em toda sua dimensão antropológica, gnosiológica e social. Ou seja, não consegue ver até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana.

Uma história em que são levados em conta “o processo de formação e auto-criação do homem” e, ainda, “nem pode perceber até que grau a praxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere numa praxis humana social [...]”. Ou seja, o homem comum não tem consciência da sua prática social como práxis. Seus atos, assim como os objetos com que relaciona, não alcançam a significação para o além do utilitário, falta-lhe a compreensão de uma consciência “[...] que capte o conteúdo da praxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual se apresentem e se integrem suas formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc.)” (VÁZQUEZ, 1977, p. 15) e outras manifestações humanas, particulares e coletivas, e o produto destas. Simplificando, falta-lhe uma visão de mundo elaborada capaz de capturar o fenômeno na sua complexidade. Falta-lhe uma filosofia da práxis.

Para Kosik (1969), no entanto, a consciência ingênua ou consciência comum do homem se desenvolve impulsionada pela incapacidade de percepção do todo, isto é, sua prática social está presa no mundo da “pseudoconcreticidade” (cotidiano) em que o fenômeno aparece isolado numa realidade cindida entre o que é “essencial” e o que é “secundário”. No pensamento deste autor, o mundo (“coisa em si”) não se apresenta ao homem de forma imediata, por isso, é necessário fazer um esforço ou um desvio (“*détour*”) para descobrir a essência da coisa. Todavia, tal atitude não pode ser eminentemente especulativa, tendo em vista que o homem é um ser prático.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. (KOSIK, 1969, p. 9-10).

No sentido dado por Kosik (1969, p. 9-10), “a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente [...] que existe fora do mundo e apartado do mundo”. O homem como ser prático, isto é, exercita sua atividade “prático-sensível” com relação as coisas e objetos, suas finalidades e suas representações num mundo criado por ele que fixa certos aspectos (fenômenos) da realidade. “Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é dinheiro”.

O autor da *Dialética do Concreto* destaca a importância do pensamento dialético, no sentido de que ele nos ajuda a desconfiar da realidade dada, possibilita-nos avançar para além das formas fenomênicas (consciência comum) e da existência dos diferentes tipos de práxis exercidas pelo homem no mundo da realidade. Um mundo criado por ele mesmo.

Por exemplo: “[...] a *praxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade”. É uma práxis “[...] historicamente determinada e unilateral, é a *praxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue”. (KOSIK, 1969, p. 10, grifos do autor).

O mundo em que se desenvolve o tipo de práxis assinalado por Kosik é um mundo aparente, fixado no qual o homem histórico, no seu cotidiano, de forma natural e familiar, não

consegue perceber que se trata de uma realidade aparente e superficial (o fenômeno se apresenta como verdade), do “mundo da pseudoconcreticidade”.

Pertencente ao “mundo da pseudoconcreticidade” estão, segundo Kosik (1969, p. 11):

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *praxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *praxis* crítica revolucionária da realidade);
- o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *praxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens.

No mundo de “verdades e engano” retratado por Kosik, a ciência e a filosofia possuem um papel importante na construção de uma segura consciência (consciência filosófica). É essencial ao homem, para que perceba a realidade social no seu conjunto, que ele compreenda a realidade como totalidade. Sem tal percepção, sua ação/prática (práxis), por vezes, torna-se inútil ou ineficiente do ponto de vista da transformação e revolução, até porque, sua práxis vai estar condicionada à superficialidade da estrutura dada e os seus “miasmas”.

A praxis utilitária cotidiana cria o pensamento comum – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na praxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a consistência e a validade do mundo real: é o mundo da aparência (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. (KOSIK, 1969, p. 15, grifos do autor).

Nos aspectos deparados na epígrafe de conteúdo marxiano, a práxis mais adequada é aquela que se desenvolve excluída a imediatez do mundo da realidade que, a primeira vista, apresenta-se como verdadeira. Intrínseco, como forma de driblar tal superficialidade, que ponha fim a ideia de independência dos fenômenos, das representações, do pensamento comum, e, por consequência, a práxis correspondente a estes, somente por meio do pensamento dialético. “A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da *praxis* utilitária” (KOSIK, 1969, p. 15).

A práxis utilitária, na compreensão de Kosik (1969, p. 159), é considerada uma forma de prisão (“a sociabilidade é uma caverna onde o homem fica encerrado”) pelo motivo da perda da sua capacidade de criação da realidade humano-social e, que tal realidade inclui a possibilidade “[...] ao mesmo tempo, da *abertura* do homem para o ser e para a verdade das coisas”, isto é, possibilidades ontológicas e gnosiológicas que, aos poucos, foram perdidas para uma maioria.

Portanto, uma consciência segura da práxis, diz Vázquez (1977), “como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (p. 3), somente pode ser alcançada no marxismo “quando já amadureceram, ao longo da história das idéias, as premissas teóricas necessárias” (p. 16).

É desta forma que este autor procedeu ao empreender o retorno histórico à história filosófica inteira da humanidade para descobrir a “verdadeira” concepção da práxis, a ponto de afirmar que a práxis “[...] *é para todos os marxistas* uma categoria fundamental, quando não *a categoria central*, por intermédio da qual o marxismo se distingue de toda a filosofia anterior, e de cuja compreensão depende, portanto, a própria compreensão do marxismo” (VÁZQUEZ, 1977, p. 45, grifos nosso). Se entendermos, por marxismo, uma filosofia da ação transformadora e revolucionária em que a atividade prática do homem, como ser histórico e social, é real, objetiva e concreta ao mesmo tempo.

O papel da filosofia marxista, segundo Wittich (1980b, p. 25), é procurar retratar conceitualmente as características principais de modo de existência humano. “A descoberta das determinações fundamentais do processo humano da vida só foi possível, no seu todo, em conexão com a formação e o desenvolvimento da filosofia marxista”, em detrimento das concepções idealistas e materialistas (não-marxistas) da práxis.

No entanto, Vázquez (1977) adverte que muitos trabalhos no campo do marxismo sobre a práxis se mostram problemáticos quando confinam, a prática como fundamento do conhecimento e critério de verdade, a aspectos exclusivamente gnosiológicos. Concebem o marxismo como filosofia da práxis mas de maneira pragmática e pouco dialética. Esquecem, afirmação feita pelo o autor, que o marxismo surgiu historicamente como uma teoria, cientificamente fundamentada, da práxis revolucionária da classe trabalhadora e, como tal, não pode estar confinado estreitamente no âmbito da gnosiologia.

3.2 Ampliando o conceito de práxis como prática social no marxismo

Antes de transcorrermos sobre o conceito de práxis, interpretado no marxismo “como

atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 3), dada a polissemia e os cuidados que esse importante conceito assume no marxismo, é prudente tecer alguns esclarecimentos sobre a terminologia práxis recorrente neste trabalho, ainda que com certa demora. O termo práxis³⁹ por vezes é melhor identificado como conceito filosófico e que no marxismo está relacionado, como na citação anterior, como atividade transformadora e revolucionária, diferentemente, do vocábulo prático ou prática mais usados na linguagem cotidiana. No entanto, pode aparecer prática como sendo práxis para alguns autores, dependendo da tradução ou da língua originária do autor⁴⁰.

Esclarecimentos à parte, Opitz (1980, p. 86), ao escrever sobre *A Praxis como categoria central da teoria marxista da sociedade*, diz o seguinte:

Marx descortinava na práxis muito mais do que a relação com o conhecimento; ele via nela a característica fundamental da vida humana, o fundamento da existência humana, o processo metabólico do homem com a Natureza, no qual ao mesmo tempo o próprio homem se transforma; ele definiu-a como a essência do homem, como o processo material da autocriação do homem efectuado com consciência; ele descobria a significação da actividade prática para a vida humana e para o desenvolvimento histórico da humanidade, da qual, *primeira* e conseqüentemente, resulta que o ponto de vista da vida e da práxis *também* tem de ser o primeiro e fundamental ponto de vista da teoria do conhecimento. (grifos do autor).

A práxis nesse sentido é para Marx uma práxis social, a qual não pode ser analisada e compreendida sem que se considere o modo de existência da vida social e suas várias manifestações e de que os homens são produtores e reprodutores de suas próprias vidas (seres objetivos e materiais). Opitz (1980, p. 104-105) argumenta ainda: “os homens só podem, deste modo, conservar-se em vida e reproduzir a sua própria vida porque transformam e convertem de acordo com um objetivo o seu meio natural e social e, assim criam um mundo de objetos que está adequado às suas necessidades vitais”. A práxis, neste sentido, é considerada um “modo de manifestação vital humana no qual os homens produzem um

³⁹ De acordo com Vázquez (1977, p. 3-4), “[...] em italiano se pode dizer *prassi* e *practica*. Em francês emprega-se quase exclusivamente o termo *pratique*, em russo só se usa a palavra *práktika*, e em inglês o vocábulo correspondente é *practice*. Em alemão se conserva o termo grego original escrito do mesmo modo que em espanhol e português – *praxis* –, com a particularidade de que apenas se dispõe deste, ao contrário das demais línguas modernas, que têm um termo próprio que se usa com caráter exclusivo, ou junto com a palavra grega *praxis*.”

⁴⁰ Sempre que suscitar dúvidas sobre os termos práxis e prática ao longo do texto procuraremos alertar o leitor sobre o sentido mais próximo dos termos empregados pelo o autor referenciado.

mundo natural e social que os rodeiam, configurado e formado por eles, a fim de satisfazer as suas necessidades vitais”.

A práxis na interpretação de Opitz (1980, p. 105) possui um caráter social e realiza as seguintes funções:

- produz a vida social e as suas necessidades, é a dinâmica dessa vida;
- satisfaz as necessidades da vida social e produz um mundo (realidade histórica) adequado, correspondente às necessidades humanas;
- determina o processo e o curso da vida social;
- impregna e determina todos os outros domínios da vida social (ideologia, ciência, cultura).

A práxis, portanto, acrescenta o autor, é uma atividade consciente, guiada pela consciência dos homens.

Posição semelhante a de Opitz encontramos em Buhr e Kosing (1980, p. 16), os autores expõem que “[...] a actividade prática dos homens é sempre, e simultaneamente, actividade consciente e orientada para um fim, transformação concreta da realidade objectiva para fins conscientemente visados”. Na filosofia marxista-leninista, completam:

A práxis abarca todo processo material da vida da humanidade, e por isso desenvolve-se na dependência das relações sociais em diversas formas, como a actividade da produção, que no decurso de toda a história da humanidade é sempre a forma fundamental da prática; a actividade política, ligada à existência de classes e Estados; as actividades experimentais, culturais, pedagógicas e outras actividades sociais, directamente apontadas para a transformação da realidade objectiva. (BUHR; KOSING, 1980, p. 15-16).

Buhr e Kosing (1980, p. 16) reforçam que na sociedade capitalista de classes em oposição, a práxis tem caráter de classe sendo dirigida por seus interesses. “O conceito de práxis reflecte o essencial do modo de existência especificamente humano, o processo social da vida, e, por isso, é um conceito fundamental para a filosofia e, em especial, para a teoria do conhecimento”. Segundo eles, por meio da prática que esta “condiciona o reflexo da realidade na consciência dos homens”, abrindo ou possibilitando o acesso ao mundo material, isto é, ao conhecimento, “[...] pois as necessidades práticas dos homens guiam o conhecimento para determinados objectos e tarefas e estimulam o progresso do conhecimento”. Como consequência, o conhecimento, por sua vez, possibilita o domínio da natureza e a formação de relações sociais pelo motivo da prática ser a finalidade de todo o conhecimento e considerada critério de verdade.

Colaborando com as posições defendidas por Buhr e Kosing (1980), Rosental e Iudine (1980, p. 13) afirmam que o “critério da verdade é a prática social”. Reforçam que as teorias científicas só podem ser verificadas na prática, “[...] na actividade revolucionária das massas visando a transformação da sociedade. Se a teoria é empregue na prática com sucesso significa que é verdadeira”. Devemos entender prática como critério da verdade na teoria do conhecimento como expressão pertencente ao marxismo.

Como o conhecimento é uma relação da consciência e do mundo objectivo, a verdade do conhecimento só pode ser verificada por meio de sua comparação com a realidade objectiva. [...] A comprovação dos nossos conhecimentos faz-se na práxis social, que liga entre si a consciência e a realidade objectiva. (BUHR; KOSING, 1980, 16).

Os autores sublinham ainda que a prática tem carácter dialético, pelo fato, ancorados no pensamento leniniano, de

que o critério da prática, pela própria natureza das coisas, nunca pode confirmar ou refutar *completamente* qualquer representação humana. Este critério é também suficientemente *indeterminado* para impedir a transformação dos conhecimentos humanos num *absoluto*, mas, ao mesmo tempo, é suficientemente determinado para conduzir uma luta sem tréguas contra todas as variedades do idealismo e do agnosticismo”. A práxis [prática social] é, por outro lado, um critério absoluto da verdade, porque ela é a comprovação última e definitiva de um conhecimento. (BUHR; KOSING, 1980, 17, grifos dos autores).

Para Wittich (1980a, p. 20) que sinaliza em direção aos autores citados na passagem anterior, a práxis tem fundamental importância para o processo de conhecimento humano. “Por meio dela, a actividade cognitiva dos homens pôde ser entendida como algo que pela sua natureza está necessariamente ligado à práxis e que na práxis encontra sua origem e a sua realização”. Destaca igualmente que práxis

[...] é a base e critério de verdade, força motora e meta do conhecimento. Por *base do conhecimento* entende-se aquilo por meio do qual o processo do conhecimento social alcança, em última análise, as suas informações sobre a realidade; Por *critério de verdade* entende-se aquilo que permite a comparação das idéias com a natureza efectiva da realidade; por *força motora do conhecimento* aquilo que faz mover historicamente o processo do conhecimento social; e por *meta do conhecimento* aquilo que o processo do conhecimento social serve. (grifos do autor).

A dialeticidade, na percepção de Wittich (1980a), ocorre quando a atividade cognitiva dos homens, determinada na sua integralidade na práxis, atua também sobre a própria práxis

por meios dos resultados que os homens obtêm, pois, só a partir destes resultados é possível conhecer o caráter planificado e consequente das atividades práticas no processo histórico.

Para o marxismo, sustenta Zanella (2003, p. 228), “o critério da verdade situa-se na prática social, desde que esta seja investigada e interpretada pelo homem que, através do pensamento, busca encontrar as leis do devir que sempre devem ser confirmadas na realidade natural ou social (prática social)”. Dessa forma, acrescenta, “[...] para o marxismo, é a verdade, no sentido da produção histórica, que guia a ação prática humana e não o contrário”.

Nesse sentido, compete-nos na sequência trazer para o debate subsídios que nos ajudem a compreender a práxis como atividade transformadora assumida no pensamento marxiano.

3.2.1 Filosofia da práxis como atividade transformadora

A relação entre teoria e praxis é para Marx teórica e prática; na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente. (VÁZQUEZ, 1977, p. 117, grifos nosso).

Para Marx a problemática que envolve a práxis, necessariamente, tem a ver com a relação do homem como agente transformador da natureza e da realidade social. De acordo com Vázquez (1977, p. 176), a práxis é categoria central para Marx, “na medida em que só a partir dela tem sentido a atividade do homem, sua história, assim como o conhecimento”. E reitera que o homem, como ser prático, nos moldes preconizados na filosofia marxiana, só se justifica quando assume a práxis como a filosofia da transformação do mundo.

Mas para chegar a tal conclusão, Marx teve que percorrer um longo trecho para demonstrar as limitações das filosofias existentes⁴¹ a propósito de como abordavam o conceito de práxis. A começar pelo idealismo hegeliano, cuja filosofia característica, bastava que o mundo fosse compreendido. Segundo Vázquez (1977, p. 120), “a filosofia de Hegel, em substância, é incompatível como uma autêntica filosofia da praxis, da ação, da transformação

⁴¹ “Para os pensadores burgueses do período pré-marxista, com exceção de Kant, Fichte, Hegel e Feuerbach, a *prática* como categoria filosófica não existia pura e simplesmente. De um modo geral a actividade prática do homem e a relação prática do homem e da sociedade com a história e a natureza achavam-se excluídas das considerações filosóficas. E se por vezes tal relação era reconhecida, não se considerava a sua especificidade social ou o seu papel decisivo na formação e desenvolvimento da sociedade. A filosofia clássica alemã das primeiras quatro décadas do século XIX, ao pôr o problema da prática, fê-lo quer em termos de conhecimento (Hegel), de consciência moral (Kant), da acção do espírito em geral (Fichte), ou enfim, do conceito de funcionamento biológico (Feuerbach). Não viram que as relações práticas são a base de toda a história humana não podendo ser reduzidas a qualquer destes fenómenos e relações.” (NARSKI, 1980, p. 111).

revolucionária do real”. Isto é, o idealismo alemão personificado em Hegel, “[...] é a filosofia da ação absoluta no terreno do pensamento, da conciliação absoluta da realidade”.

Narski (1980, p. 115), sobre a crítica do jovem Marx a Hegel e aos hegelianos de um modo comum, diz que suas filosofias acentuavam “[...] tanto a existência de uma natureza material independente do homem e em geral de um sujeito, e em certa medida não envolvido na órbita da prática, como a possibilidade e a necessidade de princípio do seu conhecimento como tal na sua objectividade”. Marx percebia a necessidade da criação de uma filosofia da práxis que não ficasse centrada apenas na atividade teórica e de que esta por si tivesse a capacidade de modificar a realidade.

Essa limitação e impotência da atividade teórica, assinalada por Marx, fez com que ele, assevera Vázquez, 1977, p. 121), percebesse “[...] a necessidade de passar de uma atividade teórica, que na verdade nunca deixa de ser teoria e jamais é praxis verdadeira, a uma atividade prática”. Como consequência, Marx propõe uma filosofia da práxis, “[...] entendida não como praxis teórica, mas sim atividade real, transformadora do mundo”.

Vázquez (1977) percorre de maneira cronológica os escritos de Marx, da fase juvenil até da sua maturidade, para mostrar a extensão e a evolução do seu pensamento e da filosofia por ele inaugurada, como a verdadeira filosofia da práxis ou “filosofia da ação”. E que sua consolidação só foi possível à medida que o próprio Marx aprofundou seu conceito de história, na descoberta das leis internas que orientam o modo de produção capitalista, nos conflitos das classes sociais, na natureza e na função do Estado na sociedade capitalista. Ou seja, se preocupou com a base material objetiva até então negligenciada ou não percebida como sendo objetivações do próprio homem.

Como hegeliano que era, Marx partiu de uma concepção especulativa do mundo, e depois movimentou-se pelo horizonte problemático da esquerda hegeliana, para desembocar finalmente numa filosofia da praxis. Trata-se de um processo em que se alternam os fatores teóricos – crítica e assimilação de outras teorias (filosofia de Hegel vista através dos jovens hegelianos e de Feuerbach; teorias dos economistas ingleses e doutrinas socialista e comunistas utópicas) – e os fatores práticos (realidade econômica capitalista, situação dos operários ingleses e experiência viva da luta política e revolucionária) assimilados teoricamente em grande parte através dos estudos de Engels. (VÁZQUEZ, 1977, p. 122-123).

A construção da práxis revolucionária implica, para Marx, na visão de Cornu (1980, p. 45), não “[...] somente a transformação da consciência humana, mas sim, antes do mais, a abolição da sociedade capitalista, causa da desumanização dos homens em particular dos

proletários”. Segundo este autor, Marx “[...] vê no homem um ser social, pertencendo a uma classe definida e cuja vida é determinada pelo conjunto das relações econômicas e sociais”.

A partir dessas observações, Marx se sentiu incomodado com a passividade dos hegelianos do seu tempo e de suas análises teóricas que pouco avançavam para o campo prático, ao contrário destes, via na teoria por si incapaz de transformar a realidade⁴².

[...] Marx nos diz é que o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à praxis. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social por si só garante sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia; mais exatamente, a sua filosofia. (VÁZQUEZ, 1977, p.129-130).

É preciso que o homem adquira uma consciência filosófica⁴³, mas não àquela que fique restrito ao plano teórico ou contemplativo como pensavam Hegel e Feurebach e, sim, uma “verdadeira” filosofia da práxis, no sentido marxiano, em que teoria e prática se constituam em uma relação de unidade e dialeticidade. Teoria como filosofia e prática como atividade revolucionária. Por isso, a práxis deve se fundar como uma atividade (concreta) do homem real, efetiva e transformadora, cuja radicalidade, seja a capacidade de revolucionar.

Marx designava, no sentido mais geral da palavra, por praxis [narra Opitz (1980, p. 104)] o processo no qual a humanidade, através da transformação da Natureza e das relações sociais, assegura sua existência e a continuação da sua vida, a praxis é o processo de vida material, objectivo, empiricamente constatável⁴⁴, da sociedade humana.

O autor da epígrafe precedente acrescenta que dessa forma os homens criam um mundo de objetos adequados às suas necessidades vitais, ou seja, conservam-se em vida e as

⁴² Marx via a situação de atraso da Alemanha diante dos outros centros europeus como a França e a Inglaterra. Condenava a filosofia alemã (hegeliana) pelo alto grau de abstratividade e, portanto, afastada dos problemas da realidade e suas soluções que nunca avançavam na prática. “A teoria só se efetiva num povo na medida em que representa a concretização das suas necessidades”. (MARX, 2010, p. 46).

⁴³ Para Saviani (2004), passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. Destaca ainda a importância da educação nesse processo como luta contra as hegemonias e, nesta, insere-se a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica.

⁴⁴ Já alertamos anteriormente sobre os cuidados de algumas análises marxistas que abordam a categoria práxis, em que alguns autores tendem a valorizar os aspectos gnoseológicos de sobremaneira. Compreendem a prática como fundamento do conhecimento e critério de verdade de forma inviesada e, essa limitação de certas análises, de acordo com Vázquez (1980) e Kosik (1969), pode aproximar do pragmatismo. Nossa intenção é chamar atenção para a expressão “empiricamente constatável” e os perigos das interpretações equivocadas que delas resultem.

reproduzem (suas próprias vidas) porque são capazes de transformar, configurar e converter de acordo com os objetivos (teleológicos) seu meio natural e social.

Sendo assim, numa citação um tanto alongada, mas esclarecedora para a compreensão da amplitude do conceito, na interpretação deste autor a práxis é:

[...] portanto, aquele modo de manifestação vital humana na qual os homens produzem um mundo natural e social que os rodeia, configurado e formado por eles, a fim de satisfazerem suas necessidades vitais. A teoria *por si só* ou o *simples* conhecimento não estão em condições de o fazer. É preciso um poder prático para realizar transformações materiais no mundo objectivo-real que rodeia os homens. A teoria só é capaz de produzir transformações materiais quando se transforma em poder material, isto é, quando se apodera das massas e se torna fundamento da determinação do seu agir prático. O resultado da actividade teórica é ideal, são representações, pensamentos, teorias, etc. O resultado da actividade prática é material, é a realidade modificada, o homem transformado, situações transformadas, etc. A actividade teórica é uma imagem ideal do confronto material dos homens com a realidade objectiva, e este confronto é a actividade prática; ela é a acção recíproca dos indivíduos e do mundo que os rodeia. A actividade teórica não pode, portanto, também ser encarada como uma ‘forma legítima da práxis’; no seu âmbito, ela é uma produção de pensamentos, ideias, etc. *sobre* a vida material da sociedade, ela não é esta mesma vida. (OPITZ, 1980, p. 105).

Para o autor desta estendida passagem, a práxis possui carácter social, visto que, “produz a vida social e as suas necessidades”; ajuda a produzir um mundo adequado (historicamente produzido) que visa satisfazer às necessidades da vida social (necessidades humanas); “determina o progresso e o curso da vida social”; e “impregna e determina todos os outros domínios da vida social”, incluídas as ideologias, a ciência, a cultura, etc.). A actividade teórica apartada da prática não pode ser considerada práxis por não ser capaz de modificar a realidade social.

O homem, de acordo com o pensamento de Marx, afirma Vázquez (1977, p. 144), “[...] é por essência um ser que necessita objetivar-se de modo prático, material, produzindo assim um mundo humano”. Ou seja, tal objetivação, entendida como “praxis material” ou trabalho humano, só ocorre quando o homem se relaciona com os demais homens e, em conjuntamente. “O homem, para ser homem, não pode ficar em sua subjetividade; tem que objetivar-se. Mas ele está presente nessa objetivação como ser social” (p. 139).

Dessa forma, a objetivação se constitui como necessidades de que o homem não pode fugir, “ao fazer-se ou produzir-se como homem, e manter-se em seu estatuto humano. O homem leva a cabo essa objetivação mediante o trabalho e acarreta, em princípio, uma objetivação do seu ser, de suas forças essenciais” (VÁZQUEZ, 1977, p. 139). Isto é, o

homem, nesse sentido, “[...] não é apenas um ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades”.

Retomando as posições de Opitz (1980, p. 105-106), para este autor, a práxis é guiada pela consciência humana e, como tal, tem um caráter consciente. “A sua vida e a sua actividade são ao mesmo tempo a vida e a actividade da sua consciência. [...] A práxis, diferentemente de outras formas do movimento da matéria, não é desprovida de consciência”. Acrescenta, que “na materialidade da práxis está incluída, como componente essencial, a consciência tornada poder prático”⁴⁵.

Desse modo, a práxis no marxismo é a superação do idealismo hegeliano e do materialismo metafísico de Feuerbach. A filosofia da práxis começa a se delinear em Marx já nas suas obras da juventude, especificamente, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* e em *A Ideologia Alemã*, como perquiriu Vázquez (1977, p. 148-149). Aparecendo claramente em suas considerações como prenuncia o trecho a seguir:

Desenvolvendo um conteúdo já implícito nos *Manuscritos* (a prática como fundamento da unidade entre o homem e a natureza, e da unidade sujeito-objeto), Marx formula em suas *Teses sobre Feuerbach* uma concepção da objetividade, fundamentada na praxis, e define sua filosofia como a filosofia da transformação do mundo.

Como consequência disso, “se a praxis foi elevada à condição de fundamento de toda relação humana, ou seja, se a relação sujeito-objeto é básica e original, a relação sujeito-objeto no plano do conhecimento tem que inserir-se no próprio horizonte da prática”. Desta forma, “o problema da objetividade, da existência ou tipo de existência dos objetos, só pode ser formulado no próprio âmbito da praxis” (VÁZQUEZ, 1977, p. 149).

Explicitando melhor, ao fazer com que a atividade prática transformadora ocupasse o papel principal na trama que circunscreve toda relação humana, suas consequências, inevitavelmente, não deixariam de chegar ao campo do conhecimento.

A práxis, neste sentido, aparecerá como fundamento, critério de verdade e finalidade do conhecimento. Assim, ao atravessar ou intervir no processo de conhecimento, a práxis, fez acirrar ainda mais a oposição entre o idealismo hegeliano e o materialismo feuerbachiano⁴⁶. De que maneira? Vázquez esclarece:

⁴⁵ Não entraremos no mérito da discussão em que a objetivação pode incorrer, em alienação. Pois a alienação, de acordo com os pressupostos marxianos, aparece como uma fase pertencente ao processo de objetivação.

⁴⁶ Para Wittich (1980b, p. 29-30), “a filosofia pré-marxista, e a filosofia não marxista em geral, nunca conseguiram dar à questão do critério de verdade uma resposta satisfatória. Mesmo aqueles pensadores do período pré-marxista que, a respeito da definição de verdade, defendiam um ponto de vista materialista incorreram, normalmente, em erros idealistas quando se tratava de resolver o problema do critério de verdade.

A intervenção da praxis no processo de conhecimento leva a superação da antítese entre idealismo e materialismo, entre a concepção do conhecimento como conhecimento de objetos produzidos ou criados pela consciência, e a concepção que vê no conhecimento uma simples reprodução ideal de objetos em si. (1977, p. 149).

Consubstancia-se com essa premissa, a conversão da prática em fundamento, critério de verdade e finalidade do conhecimento e ultrapassa as posições defendidas pelo idealismo e o materialismo tradicional⁴⁷. Conclui o mesmo autor:

[...] não é possível ficar, uma vez admitido o papel decisivo da praxis, numa teoria idealista do conhecimento, também não é possível continuar atendo-se a uma teoria realista como a do materialismo tradicional, que não passa de um desenvolvimento do ponto de vista do realismo ingênuo. (1977, p. 150).

Ainda assim feito estes esclarecimentos, Vázquez (1977, p. 150) chama a atenção para a introdução da práxis na relação com o conhecimento, sobre algumas leituras e interpretações do pensamento marxiano a respeito da relação dada (práxis e conhecimento) que são divergentes. “Para uns, o fato de que a praxis seja um fator em nosso conhecimento não significa que não conhecemos a coisa em si”; Para um segundo grupo, – aqui ele identifica Gramsci como seu maior representante, – “a aceitação desse papel decisivo da praxis implica em que não conheçamos o que as coisas são em si mesmas, à margem da sua relação com o homem, e sim apenas coisas humanizadas pela praxis e integradas, graças a ela, num mundo humano”; e por último, aqui fica clara a preferência de Vázquez, “afirma-se com maior acerto que sem a praxis como criação da realidade humano-social não é possível o conhecimento da própria realidade (posição de K. Kosik)⁴⁸”. Isto é, sem práxis não há conhecimento da realidade.

Assim Feuerbach, por exemplo, acreditava que o critério de verdade se devia procurar no grau de aceitação que um determinado enunciado recebia de outros homens”. Faltava-lhe ao critério de verdade nos moldes postos, o confronto do fato objetivo e o enunciado, ficando este restrito à critérios estabelecidos pela consciência.

⁴⁷ “A teoria que Marx atribui – e critica – ao materialismo tradicional é a teoria do conhecimento como visão ou contemplação segundo a qual a imagem sensível do objeto que se imprime em nossa consciência traduz, sem a alteração do sujeito cognoscente, o que é o objeto em si. Esse papel passivo, inativo, do sujeito, característico do materialismo tradicional é o que Marx tem presente ao mostrar a necessidade de substituir seu objetivismo por uma concepção da realidade, do objeto, como atividade humana, como prática, ou seja, subjetivamente. O objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal – não como mero objeto da contemplação – é conhecido pelo homem” (VÁZQUEZ, 1977, p. 152).

⁴⁸ A citação a seguir de Kosik (1969, p. 159) pode nos ajudar a compreender melhor a afirmação feita por Vázquez (1977), diz Kosik: “a *praxis* já não é mais a esfera da humanização do homem, da criação da realidade humano-social e ao mesmo tempo da *abertura* do homem para o ser e para a verdade das coisas; ela, ao contrário, se transforma em prisão: a socialidade é uma caverna onde o homem fica encerrado. As imagens, as representações e os conceitos, que o homem considera reproduções espirituais da natureza, de processos materiais e de coisas que existem independentemente da sua consciência, são na ‘realidade’ projeções sociais, expressão da posição social do homem sob a *forma* da ciência e da objetividade, ou, em outras palavras, são imagens falsas. O homem está *murado* na sua própria socialidade. A *praxis*, que na filosofia de Marx tornava

Deste modo, justificamos o cuidado em páginas precedentes de colocar algumas notas abordando a práxis como critério de verdade e finalidade do conhecimento. Sobre os perigos de dar mais “peso” às posições gnoseológicas em detrimento de posições ontológicas, ou “se, porém, o condicionamento social do conhecimento for sobrestimado e o aspecto material-objectivo for desprezado ou até mesmo negado a favor da determinação formal do conhecimento” (BUHR; SCHREIBER, 1980, 83). O que pode coincidir com outras visões de mundo que não seja a visão do marxismo. Em outras palavras, onde a realidade social –, objetiva e subjetiva, sua interpretação, suas conexões e conhecimento, – é analisada sem se atentar para a historicidade do homem como produto e produtor das circunstâncias.

3.2.2 A práxis como fundamento do conhecimento: revolução e transformação

Quando pensamos em práxis como fundamento do conhecimento, estamos tratando de um conhecer que é fruto ou produto de uma percepção de um mundo criado pelo próprio homem e que não existe fora da história do pensamento humano, pelo menos, é o que defende o marxismo. “A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes” (KOSIK, 1969, p. 218).

Marx e Engels (2009, p. 58) deixam muito claro quando debatem com o idealismo e o materialismo contemplativo sobre a sua concepção materialista da história.

A força motora da história, também da religião, da filosofia e de toda as demais teorias, não é a crítica, mas sim a revolução. Ela mostra que a história não termina resolvendo-se na ‘Consciência de Si’ como ‘espírito do espírito’, mas que nela, em todos os estágios, se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros, que a cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, por um lado, é de fato modificada pela nova geração. (grifos do autor).

O homem só se cria e se perpetua diante da práxis humana. Por isso, a práxis é a categoria central para Marx. No entender de Vázquez (1977, p. 176-177), “[...] na medida em que só a partir dela tem sentido a atividade do homem, sua história, assim como o conhecimento. O homem se define, certamente, como ser prático. A filosofia de Marx adquiriu assim seu verdadeiro sentido como filosofia da transformação do mundo, isto é, da

possível tanto a objetivação e o conhecimento objetivo, quanto a abertura do homem para o ser, converte-se em subjetividade social e em clausura: o homem é prisioneiro da socialidade”. (grifos do autor).

praxis”. Seu materialismo tornou-se histórico no momento em que “[...] o antagonismo absoluto da matéria e consciência é substituído pelo conhecimento da relação efectiva: a consciência, como mais elevada fase evolutiva da matéria, fica ligada a esta; a matéria é a base e o pressuposto de toda e qualquer actividade da consciência” (BUHR; SCHREIBER, 1980, p. 80).

Em outras palavras, “Marx formula uma concepção do objeto como produto da atividade subjetiva, mas entendida não mais abstratamente, e sim como atividade real, objetiva, material” (VÁZQUEZ, 1977, p. 153). Em Hegel, a história é a história do Espírito Absoluto, é a história dela mesma, em Marx, ao contrário, é no autorreconhecimento do sujeito que a história começa verdadeiramente (BUHR; SCHREIBER, 1980).

Nas *Teses sobre Feuerbach*, alega Vázquez, 1977, p. 153), Marx insere a prática no trajeto do conhecimento, ou seja, como fundamento e não “[...] à margem da atividade prática do homem (posição do materialismo tradicional) e ao negar também a possibilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto é considerado como mero produto da consciência (posição do idealismo)”. O conhecimento é o conhecimento dos objetos integrados à relação entre o homem e a natureza proveniente da atividade prática, como demonstra a primeira *Tese* a seguir:

O principal defeito de todo materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto, a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto* ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível*, como prática; não subjetivamente. Daí o lado ativo, em oposição ao materialismo, [ter sido] abstratamente desenvolvido pelo idealismo – que, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis, efetivamente diferenciados dos objetos do pensamento: mas ele não apreende a própria atividade humana como atividade objetiva. [...] Ele não entende, por isso, o significado da atividade ‘revolucionária’, ‘prático-crítica’. (MARX; ENGELS, 2009, p. 119, grifos no original).

Marx percebia no materialismo feuerbachiano alguns limites concernente à sua concepção das relações humanas, diferentemente de suas análises, Feuerbach não fazia diferenciação dos aspectos sociais, observava as relações gerais do homem com a natureza e também com outros homens. Percebia o carácter concreto⁴⁹ do homem, da natureza e das

⁴⁹ Feuerbach, a partir de uma crítica anti-religiosa, aplica também à filosofia idealista. “Essa filosofia assenta, dizia ele, tal como a religião, numa inversão do sujeito e do atributo, que faz da Ideia um ser divino e do homem a sua criação, e engendra por isso mesmo, tal como a religião, a alienação do homem. Ao contrário da filosofia idealista, Feuerbach considerava que o espírito não era o elemento criador, mas sim produto do homem, e que o homem concreto, concebido nas suas relações com a natureza e com os outros homens, constitui o princípio de qualquer filosofia verdadeira. Derrubando assim a relação idealista entre o ser e a consciência, fazendo do ser o

relações humanas, no entanto, “[...] não considerava a vida humana do ponto de vista da práxis, da actividade revolucionária, que transforma tanto o homem como a natureza [...]”. Via no homem um ser sensível e contemplativo e, ao mesmo tempo, a natureza não era vista como objeto da ação, apenas contemplação. (CORNU, 1980, p. 43).

Se na *Tese I* Marx coloca a prática como fundamento do conhecimento, na *Tese II* a práxis aparece como critério de verdade:

A questão de saber se o pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [caráter terreno] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica*. (MARX; ENGELS, 2009, p. 119-120, grifos no original).

Imbricada à primeira, a *Tese* apresentada infere: se a natureza é mediada pelo homem que com sua prática produz um conhecimento, logo, a verdade do pensamento não pode fundar-se se não abandonar a esfera do pensamento. Acrescenta Vázquez (1977, p. 155), “para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob forma de atividade prática”.

Da premissa estabelecida, não se pode negligenciar o papel da prática como critério de verdade, mas, também, assumidas em visões de mundo distintas do marxismo, as limitações deste critério quando considerado como critério de absoluta verdade. Lembrando que nenhum critério pode ser confirmado ou refutado completamente, isto é, nenhum conhecimento pode alcançar um *status* absoluto, já observava Lênine (1988)⁵⁰.

O importante nesta segunda *Tese*, destaca Vázquez (1977, p. 157), “é na prática que o homem tem de provar a verdade”, uma teoria não pode ser tratada de forma isolada da prática. “O critério de verdade está na prática, mas só se descobre uma relação propriamente teórica com a prática mesma”. Noutras palavras, o autor enfatiza o papel da prática no conhecimento numa dimensão distinta: “não só proporciona o objeto do conhecimento como também o critério de sua verdade” (p. 155).

A prática revolucionária aparece na terceira *Tese sobre Feuerbach* como práxis que visa transformar a sociedade, diferentemente do materialismo anterior, cuja transformação do

sujeito e da consciência o atributo, ele opunha à filosofia idealista uma concepção materialista do mundo”. (CORNU, 1980, p. 43).

⁵⁰ Materialismo e empiriocriticismo.

homem fora reduzida a um trabalho de educação de parte da sociedade sobre outra (VÁZQUEZ, 1977). Segue a *Tese III*:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX; ENGELS, 2009, p. 120, grifo no original).

Antes de prosseguir com a análise da *Tese* exposta, cabe realçar aqui que Marx diferencia a práxis, nas *Teses I e II*, como categoria gnosiológica, isto é, numa relação imediata. Enquanto, na *Tese III* o papel da prática na relação sujeito-objeto no plano do conhecimento aparece como categoria sociológica, preocupada com o homem, a realidade social e as circunstâncias erigidas a partir do próprio homem.

Marx sublinha a função ativa do homem não só como produto, mas também como produtor das circunstâncias. Incomoda-se com o pensamento iluminista de achar que a sociedade pode ser transformada pela via da educação, tendo como fundamento a ideia de homem como ser racional. Isto é, “basta esclarecer a consciência com a luz da razão, para que a humanidade progrida, entre na idade da razão e viva um mundo construído de acordo com os princípios racionais. [...] educar é transformar a humanidade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 158).

Na visão de Vázquez (1977), Marx não concordava com cisão entre educadores e educandos que, no pensamento iluminista, colocava os primeiros em condição de transformar a realidade esquecendo “que o próprio educador tem de ser educado”.

Dêse modo, a tarefa de transformar a humanidade – concebida como educação da espécie humana – fica nas mãos de educadores que, por sua vez, não se transformam a si mesmos, e cuja missão é transformar os demais. Eles são, portanto, os verdadeiros sujeitos da história; os demais seres humanos não passam de uma matéria passiva que eles devem modelar. Ao afirmar-se que os educadores também devem ser educados, repele-se a afirmação que o princípio do desenvolvimento da humanidade se encarna numa parte da sociedade, parte que não existe também sua própria transformação.(p. 159-160).

Em realce, o incômodo de Marx ao defrontar-se com a passividade do homem diante das necessidades educativas para a transformação da sociedade colocada nas mãos de alguns poucos “escolhidos”. Até pelo fato de a educação ser por ele considerada também produto do próprio homem (produto e produtor das circunstâncias).

Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias do seu tempo, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX; ENGELS, 2009, p. 67).

O condicionamento das circunstâncias era percebida por Marx e Engels e, ao mesmo tempo, que ficava claro a negação do papel da práxis na relação sujeito-objeto, a qual o homem transforma a si mesmo e transforma a realidade social num duplo movimento continuado. Como poderia uma parte dos homens (educadores) estar apartado dessa relação?

Para Vázquez (1977, p. 160), salvaguardado pelos argumentos marxiano/engelsiano, “as circunstâncias [relações sociais e econômicas] que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado”. É o homem que tem a responsabilidade e a possibilidade de mudar as circunstâncias que são produzidas por ele mesmo, dialeticamente, também ele é transformado. Não está imune ao processo. É nisso que consiste a prática revolucionária, como resposta aos condicionamentos presentes na realidade social.

[...] a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem, da mesma maneira que as mudanças que nêle se operam – ao elevar sua consciência – não podem ser separadas da mudança das circunstâncias. Mas essa unidade entre circunstâncias e atividade humana, ou entre transformação das primeiras e autotransformação do homem, só se verifica em e pela prática revolucionária. (VÁZQUEZ, 1977, p. 160).

Nessa direção situa a *Tese XI sobre Feuerbach* que diz: “os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2009, p. 122). Vázquez (1977, p. 161) entende que a práxis revolucionária, ação sobre as circunstâncias, não pode ser compreendida ou separada de uma ação sobre a consciência. “Ela define a conexão histórica entre a filosofia e a ação, e, por sua vez, a relação que o marxismo mantém com a prática, rompendo com toda filosofia tradicional”.

Para este autor, a *Tese* em questão, expressa o mundo em sentido duplo: “como objeto de interpretação, e como objeto da ação do homem” (p. 161). A filosofia marxiana é posta como guia da ação que rompe com a filosofia anterior (da aceitação do mundo como ele é). Rechaça a relação em que a teoria se encontra apartada da práxis, ou seja, que não tenha a

pretensão de transformar o mundo. A filosofia inaugurada por Marx visa transformar o mundo, “[...] é teoria da práxis, no sentido de teoria – e, portanto, compreensão, interpretação – que torna possível sua transformação. [...] trata-se de transformar com base numa interpretação” (p. 163).

No conjunto das *Teses* expostas, reside a preocupação de Marx e Engels em evidenciar o que seja uma práxis revolucionária, cuja unidade entre a teoria e a prática se mostra determinante. Teoria e prática, cujo fim último na sua unidade, seja a transformação da realidade social por meio da ação consciente (sócio-filosófica) do homem.

Para que a práxis revolucionária seja reconhecida como tal é necessário orientar o modo mais apropriado de como empreendê-la: ações, objetivos, possibilidades e forças sociais envolvidas, isto é, é preciso uma teoria que não somente faça uma análise estrutural da sociedade, mas também que determina ações e esclareça objetivos, a fim de romper os obstáculos que se interpõem ou que se encontrem na contramão da prática, entendida agora como práxis.

Entretanto, “ainda que a teoria seja formulada com esse duplo aspecto (como fundamento de ações reais e como crítica teórica), nem por isso deixa de ser teoria, isto é, não é em si atividade prática” afirma Vázquez (1977, p. 171). A teoria só deixa de ser teoria quando materializa-se na prática. Somente a ação pode validá-la. Assim, uma teoria que pretende ser revolucionária deve conter o conhecimento da realidade social que se deseja transformar. Tem-se que avançar para além dos “muros” da consciência e estabelecer-se no terreno da ação.

3.2.3 A unidade da teoria e da prática na filosofia marxista

[...] a práxis se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há praxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁZQUEZ, 1977, p. 208).

A discussão até o momento desenvolvida combina que a atividade teórica por si somente não se afirma como práxis, já que a atividade teórica não dá conta sozinha de transformar e revolucionar a realidade material. Em contrapartida, a atividade prática sem a consciência teórica da prática não pode ser considerada práxis. É nesse falso dualismo que se estabelece a unidade dialética entre a teoria e a prática, isto é, “[...] enquanto a atividade

prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real dêste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”. Também não podemos nos esquecer que a transformação da consciência (das coisas, dos fatos e dos fenômenos) é condição *sine qua non* para que se possa operar no nível teórico um procedimento prático. (VÁZQUEZ, 1977, p. 210).

Contudo, prossegue o autor, a teoria pode adiantar-se à prática e influir decisivamente no seu desenvolvimento, ou melhor, quando da existência de uma relação entre determinada teoria formatada com uma prática ainda não existente. Uma prática cujo fim seja determinada pela teoria. Neste caso,

a prática como fim da teoria exige uma relação consciente com ela, ou uma consciência da necessidade prática que deve ser realizada com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma elevada consciência dos laços que vinculam mutuamente a teoria e a prática, sem o que não poderia compreender-se o significado prático da primeira. (VÁZQUEZ, 1980, p. 40).

A unidade entre teoria e prática fica evidente, assim como sua autonomia relativa. Se o homem não reconhece a teoria que o ajuda a compreender sua própria prática, possivelmente, não compreende a extensão da sua prática. É conveniente que tenha alguma consciência da atividade teórica. Dessa forma, a prática pode encontrar amparo, um fim na teoria ou como finalidade da teoria desde que entre as duas consideremos:

a) que não se trata de uma relação directa e imediata, já que uma teoria pode surgir – e isso é bastante freqüente na história da ciência – para satisfazer directa e imediatamente exigências teóricas, ou seja, para resolver as dificuldades ou contradições de outra teoria; b) que, em consequência, apenas em última instância, e como parte de um processo histórico-social – não através de segmentos isolados, e rigidamente paralelos a outros segmentos da prática –, a teoria responde a necessidades práticas, e tem a sua fonte na prática. (VÁZQUEZ, 1980, p. 41).

Elementos essencialmente presentes na *Tese VIII sobre Feuerbach* em que Marx e Engels (2009, p. 121) apontam que “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”. Logo, é reforçada a primazia da prática sobre a teoria, mas a prática entendida como práxis – “atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, não qualquer atividade subjetiva” (VÁZQUEZ, 1977, p. 234) – que

na opinião de Vázquez (1980, p. 41) pode ser reescrito assim: “existe a prática e a compreensão desta prática. Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas ela permanece oculta” para os que não são capazes de compreendê-la. Daí a necessidade da teoria para guiar e fundamentar a prática, não qualquer prática, mas a prática social (práxis) transformadora que solicita certo conhecimento da realidade.

No marxismo, o par dialético teoria e prática mantém uma relação de unidade e, ao mesmo tempo, de autonomia relativa que Vázquez (1977, p. 238) considera “[...] indispensável para que a teoria sirva à prática, já que implica na exigência de que a teoria não se limite a ir a reboque da prática, e sim que, em maior ou menor grau, se antecipe a própria prática”. Para que conhecendo-se o objeto ou o fenômeno a teoria possa adiantar-se a prática e até facilitá-la (adiantar, facilitar e influir), se colocando, nestes termos, como instrumento para a realização da práxis social.

Até aqui podemos inferir que a teoria sozinha não se afirma como práxis, pelo menos no pensamento marxiano, “uma teoria que aspira, a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática” (Vázquez, 1977, p. 239). Um exemplo de teoria afastada da prática, afirma este autor, é o socialismo utópico⁵¹.

Por isso, de acordo com este autor, para que uma teoria subsista com certo grau de autonomia relativa, independente de suas consequências práticas, alguns requisitos teóricos necessitam ser respeitados, tais como:

a) um conhecimento da realidade que é objecto da transformação; b) um conhecimento dos meios, e da sua utilização – da técnica exigida por cada prática – , com que se leva a cabo a referida transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, sob a forma de teoria que sintetiza ou generaliza a actividade prática na esfera em questão, já que o homem apenas pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, isto é, inserindo sua práxis actual na história teórico-prática correspondente; e d) uma actividade finalista, ou antecipação dos resultados objectivos que se pretendem atingir sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que estes fins para que possam cumprir a sua função prática terão de responder a necessidades e condições reais, terão de ser assimilados pela consciência dos homens, e contar com os meios adequados para sua realização. (VÁZQUEZ, 1980, p. 45).

⁵¹ Vázquez defende a autonomia da teoria em relação a prática e vice-versa, “sem êsse desenvolvimento autônomo de seu próprio conteúdo, a teoria seria no máximo, mera expressão de uma prática existente, e não poderia cumprir, ela mesma, como instrumento teórico, uma função prática. [...] a teoria mostra sua autonomia com relação à prática, antecipa-se a ela, e acaba por influir na prática, e é precisamente sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na praxis produtiva ou social” (1977, p. 239). No caso das doutrinas socialistas utópicas a autonomia entre teoria e prática ocorre pelo divórcio ou afastamento de ambas dado pelo fato de não se realizar.

Ora, a questão que se põe é que a práxis é uma atividade teórico-prática, isto é, “tem um lado, ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, de uma particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro” (VÁZQUEZ, 1980, p. 46). Em virtude disso, assinala Vázquez, a dificuldade em separar ou associar a práxis como elemento meramente teórico (ideal) ou meramente prático (material), sem que é impossível reconhecê-la um sem o outro.

[...] da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva, por si só, não é práxis, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto [...] quando lhe falta o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade. (1977, p. 241).

Podemos interpretar que na passagem destacada está intrínseco, diferentemente do homem, aos animais falta-lhe a teleologia da prática, isto é, transformar o objeto (material) conscientemente. O ato prático dos animais não passa de instinto de sobrevivência que não gera conhecimento e muito menos possui um caráter social (objetividades e subjetividades).

Em sentido oposto, prossegue Vázquez (1977, p. 241), a práxis humana é consciente. A atividade do sujeito prático se dá numa dupla dimensão: objetiva e subjetiva. “A atividade prática humana é tal [...] quando transcende dêsse aspecto subjetivo, ideal, ou, mais exatamente, quando o sujeito prático transforma algo material, exterior a êle, e o subjetivo se integra assim num processo objetivo”. No entanto, “para poder exercer sua atividade, o sujeito prático precisa de uma esfera que não seja meramente projeção de sua subjetividade”, ou seja, uma realidade material existente fora da sua consciência. Assim, a atividade

[...] é subjetiva enquanto atividade de sua consciência, mas, num sentido mais restrito, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que executa sobre uma determinada matéria existente independente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podem ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos. (VÁZQUEZ, 1977, p. 241).

Transcorre que a atividade do sujeito prático é objetiva porque é exercida numa realidade que independe de sua consciência individual e requer meios e instrumentos objetivos que, por sua vez, visam também um “produto” ou um “resultado” objetivo, em grande parte, constatável. Ao mesmo tempo, a atividade prática também é considerada subjetiva pelo papel desempenhado pela consciência.

São faces de uma mesma moeda em que os lados distintos: objetivo e subjetivo; material e ideal, subsistem, simultaneamente, (in)dependente da consciência dos homens. “O

sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela; é prático na medida em que se objetiva, e seus produtos são a prova objetiva de sua própria objetivação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 242). Isto é, o homem não pode perder de vista a relação entre a finalidade (produto da consciência) e o produto final em que sua atividade se materializa (objetividades e subjetividades).

E nesse processo prático, prossegue o autor da *Filosofia da Praxis*, o papel ativo da consciência em momento nenhum deve “bater em retirada”, tendo em vista, a imprevisibilidade e o dinamismo do processo prático que exige, de igual forma, um dinamismo da consciência. “[...] a consciência tem que permanecer ativa ao longo de todo esse processo, não só tratando de impor o objetivo original, mas também modificando-o em prol de sua realização”. Com outras palavras, a prática requer um trânsito de mão-dupla constante entre o lado material e o lado ideal que só poderá ser assegurado pela consciência ativa.

Dáí o resultado da práxis no marxismo, no entendimento de Vázquez (1977, p. 243), resumidamente apresentado a seguir:

[...] se é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou o resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real.

Intrínseco ao resultado, práxis materializada, a unidade entre teoria e prática no processo de desenvolvimento do homem como ser social. Para a filosofia da práxis o “produto” ou “resultado” da atividade prática do homem pode ser traduzido ou trocado por conhecimento, ou melhor, “[...] tem sua origem, desenvolvimento e transformação na atividade do sujeito com o objeto. Porém, esta atividade é reflexiva e de interação prática com o objeto em que ambos, sujeito (teoria) e objeto (prática) são transformados” (ZANELLA, 2003, p. 258).

Neste sentido, a práxis é revolucionária na medida em que as circunstâncias, produzidas pelos próprios homens, também podem ser modificadas por eles e, por consequência, o homem modifica a si mesmo enquanto ser prático, que realiza práxis.

Comentando o pensamento marxiano, Zanella (2003, p. 258) diz o seguinte: “[...] que o homem seja *educado* no sentido de ter a possibilidade da reflexão ancorada na teoria”. A práxis é, nesse domínio, ação e reflexão atuando juntas na transformação da realidade apresentada. “Porém, a ação por si é cega e necessita de reflexão para mudar. Mas, a reflexão

também será limitada se ficar presa ao imediato da ação enquanto tal e, para ser força de transformação, necessita de mediação da teoria”. Somente através dessa interação que a práxis se efetiva com caráter de transformação. Uma prática social desprovida do alcance da unidade entre teoria e a prática não consegue atingir o *status* de revolucionária. “Se o papel da reflexão é explicar determinada realidade a fim de compreendê-la para transformá-la”, como transformar sem essa compreensão?

A consciência da práxis é autoconsciência prática, afirma Vázquez (1977), isto é, a manifestação da práxis reflexiva consiste na compreensão da atividade revolucionária de acordo com o seu ser, implicado também este (consciência desse ser), a consciência histórica das condições e possibilidades da sua ação para se efetivar como práxis transformadora. Assim, uma atividade revolucionária exige uma elevada consciência da práxis para que seja considerada uma práxis reflexiva, para que avance para além da reflexão imediata da ação (práxis espontânea).

“Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” dizia Lênin (2006, p. 128). Por outro lado, sem a consciência da sua alienação o homem é incapaz de mudar sua condição como ser histórico-social. Não vê possibilidades, não traceja objetivos para mudar sua realidade, pois, se quer vê necessidade de mudança (práxis utilitária).

[...] para o marxismo a consciência de classe. Seu grau mais alto – consciência socialista – importa num conhecimento concreto da estrutura da sociedade capitalista, do caráter de classe do Estado, das relações entre as diferentes classes e do nível e sentido do movimento histórico e social, e, dentro dêle, do lugar concreto que ocupa a classe operária, bem como de sua missão histórica. (VÁZQUEZ, 1977, p. 292).

Todavia, esclarece Zanella (2003, p. 259), para que a práxis seja considerada reflexiva tem que se levar em conta os antagonismos de classes e interesses, ou seja, tem que estar afinada com os pressupostos do marxismo no seu grau mais alto. Se perder de vista esta dimensão corre-se o risco de “legitimar, justificar, ocultar, as situações opressivas, tanto do sistema como do sujeito”.

O marxismo como teoria, oferece subsídios para que o homem se localize, enquanto ser histórico-social, consciente de seus interesses, da sua condição de classe, de seu lugar na história da sociedade e das suas possibilidades objetivas dentro deste contexto histórico. Sem os quais, para pleitear qualquer mudança das circunstâncias circunscritas a ele (como produto e produtor), do ponto de vista desta teoria, não teria o alcance necessário para, pelo menos, indignar-se.

3.3 Dimensão ontológica da práxis: o método dialético como interpretação e compreensão da realidade social

Acompanhamos até o momento que a práxis do homem no marxismo não se contrapõe a teoria, decorre disso, como procuraremos desenvolver, que a práxis na essência do materialismo histórico e dialético, só se materializa com a ação humana criadora da sua própria realidade, isto é, o homem como ser ontocriativo. Kosik (1969) afirma que a práxis se articula com o homem em “todas” as suas manifestações, “a *praxis* se articula com *todo* o homem e o determina na sua totalidade. A *praxis* não é uma determinação *exterior* do homem” (p. 202-203, grifos do autor). Sua relação não é uma relação de exterioridade com seus atos, produtos ou resultados, como uma máquina ou animal, mas de interioridade com estes.

Observamos ainda, nos aportes anteriores, o significado da prática social no marxismo e quando esta se torna práxis, ou seja, quando o homem, a partir de uma consciência segura da prática, atividade material, transforma o mundo natural em um mundo humanizado, isto é, transformação intencional da realidade natural em social.

Por conseguinte, a confirmação ou refutação da nossa hipótese⁵² passa pela continuidade da compreensão da práxis como categoria ontológica na teoria marxiana e marxista. Nessa direção, visamos Problematicar a dimensão ontológica da práxis no Materialismo Histórico e Dialético, tendo em vista, que a práxis é ação real e objetiva do homem sobre a realidade natural e humana. “O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana” (VÁZQUEZ, 1977, p. 194).

⁵² Nossa hipótese é que teorias pedagógicas inspiradas no marxismo, como é o caso da Pedagogia Histórico-Crítica tratada nesta tese, e que trazem na sua essência uma proposta de desenvolvimento de um trabalho educativo com perspectiva de avançar para além dos domínios da sociedade capitalista, vislumbrando a possibilidade de sua transformação e superação, exigem uma ação docente consciente e intencional (prática social e pedagógica) capaz de combater o senso comum produzido por esta sociedade. Ou seja, é imprescindível ao sujeito desta ação o intermédio de um método de análise da realidade e uma visão de mundo coerente com as aspirações da teoria marxista. No caso da pedagogia em estudo (Pedagogia Histórico-Crítica), isso só poderá ser alcançado em nosso entendimento, com a compreensão, por parte do educador, da sua base teórico-metodológica (ao assumir uma postura epistemológica coerente com o marxismo). Nesse sentido, é importante que o sujeito (agente da ação) compreenda a realidade como sendo social e histórica e que este mesmo sujeito seja capaz de vincular teoria a uma ação transformadora, isto é, vincular o pensar e o agir para este fim (ação política possível visando modificar as circunstâncias dadas). No suposto apresentado, a prática social no marxismo (práxis) só é reconhecida como tal quando teoria e prática articulam-se de forma dialética.

Nos lineamentos expostos, estamos tratando de um homem social e, assim sendo, portador de uma consciência social. Então, o que faz o homem negar uma realidade existente e querer outra que ainda está por vir? Qual é a relação da atividade prática do homem com sua finalidade? Apropriar-se da análise marxiana não é se apropriar do seu método, ou seja, apreender, na relação constitutiva entre sujeito e objeto, a sua dinâmica como teoria social?

A ontologia presente na obra de Marx em momento nenhum desconsidera a apreensão da análise teórica, isto é, no método de Marx a teoria social consiste em reproduzir idealmente o movimento do objeto (capital). Segundo José Paulo Netto (informação verbal)⁵³, o marxismo “é análise concreta de situações concretas”, o objeto não é exterior ao homem assim como suas manifestações, por isso, a direção ontológica dada por Marx. “Subordinação em Marx das preocupações lógicas, metodológicas, epistemológica, a sua ênfase ontológica, ou seja, não discussão do conhecimento tomado em si mesmo. Marx problematiza nossas condições de conhecimento de um objeto determinado”, para isso, cria algumas categorias que só tem sentido dentro do seu sistema categorial, totalidade é uma das fundamentais.

Nessa definição, a realidade sócio-histórica é uma realidade que não se apresenta ao homem de forma desmistificada. A realidade social é uma totalidade composta por múltiplas totalidades (complexos teóricos) que só pode ser compreendida quando apreendida a sua dinâmica e o modo como foi e continua sendo produzida. Suas contradições e antagonismos se apresentam de diferentes formas na sociedade (totalidade complexa) e sob distintas configurações de determinações de lutas de classes.

Para Lukács (2003, p. 21), sobre a categoria totalidade, “não é predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade”, acrescenta em outro trecho, “a primazia da categoria totalidade é portadora de princípio revolucionário da ciência”. Lukács reforça a condição metodológica de que o marxismo é investido, no que tange ao trato do conhecimento sobre a realidade social, em que a teoria e a prática convergem para ação.

O método inaugurado por Marx, afirma Netto (2011, p. 18), está voltado para a análise concreta da realidade partindo da sua gênese, no sentido de que “Marx não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele”, isto é, ele não negou o conhecimento existente, apenas pôs em relevo seus fundamentos.

⁵³ O Professor José Paulo Netto ministrou, em 2002, o Curso O Método em Marx na pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O Curso foi gravado originalmente em Fitas VHS. A versão para DVD, dos 5 dias de aula (manhã e tarde), resultou em 2 DVDs por aula, num total de 10 DVDs.

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier *et alii*). (NETTO, 2011, p. 18, grifos do autor).

Neste sentido, Marx visou compreender a estrutura e a dinâmica da sociedade nomeada burguesa. A herança deixada por ele foi a descoberta de uma forma inédita de se chegar ao conhecimento (teoria social) dessa sociedade burguesa, ou seja, um método (respaldado por um conhecimento teórico) que permitisse melhor compreender e interpretar a realidade social constituída em distintos períodos históricos.

Teoria social entendida, diferentemente de outras tradições (empirista/positivista e até pluralistas), em que a relação sujeito-objeto (homem-realidade social) não se dá de forma causal ou ideal, mas como uma relação histórico-social (concreta e real). Para Marx, a teoria implica o conhecimento do objeto que nada mais é do que o conhecimento da sua estrutura e dinâmica (real e objetiva), cuja existência independe da consciência ativa do sujeito que intenta conhecê-la (NETTO, 2011).

A teoria no pensamento marxiano é investida de movimento e dialeticidade que processa levando-se em conta o plano material, distintamente das posições hegelianas em que o processo de autocriação do homem transcorre no plano espiritual. “Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico”, propõe Marx (2006, p. 29) *n’O Capital*. Em trecho um pouco antes Marx explicita a diferença do seu método em relação ao de Hegel.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 2006, p. 28).

Marx rebate o misticismo da dialética hegeliana que na Alemanha da sua época encontrava-se muito difundida. Incomodado com essa “passividade” procurou uma forma diferente de análise (social e histórica), um método, capaz de avançar para além dos fenômenos aparentes que a sociedade burguesa apresentava e que o idealismo, ao acreditar na transformação do mundo a partir da compreensão da sua racionalidade e de suas leis no plano do pensamento, não dava conta. Para Marx, a sociedade burguesa, considerada parte

importante no conjunto de suas análises metodológicas, tinha assegurada a sua existência independentemente da consciência ou não-consciência do homem agora tomado como sujeito.

Kosik (1969) resume bem a problemática trazida à superfície por Marx da seguinte forma: “pelo simples fato de existir, o homem se coloca em relação com o mundo e esta sua relação com o mundo subsiste antes mesmo que ele passe a considerá-la e dela faça objeto de investigação, e antes mesmo que a confirme ou a negue prática ou intelectualmente” (p. 196). A realidade social é, portanto, a “união dialética de sujeito e objeto” (p. 20).

Se entendermos que a teoria, conforme destaca Netto (2011, p. 25), como sendo “[...] a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”, não se pode deixar de considerar o papel ativo do sujeito que pretende avançar para além da aparência dos fenômenos postos na realidade social. Cabe ao sujeito no método marxiano o papel de “[...] apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica [...]”. A teoria nesse sentido ajuda compreender e apreender o processo de produção da vida material (social).

Nossa intenção é, em concordância com Netto, salientar que a natureza do pensamento marxiano constitui, em maior parte, por pressupostos ontológicos do que propriamente epistemológicos. Os homens, no pensamento de Marx e Engels (2009, p. 31), estão implicados numa sociabilidade marcadamente material e histórica, a qual,

os homens são os produtores das suas representações, idéias etc., mas os homens reais, [...] tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas corresponde até as suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida.

Nesse debate com a filosofia alemã, Marx e Engels (2009, p. 32), procuram destacar as bases ontológicas, mesmo que tacitamente, nos seus primeiros aportes que deram origem a “filosofia da práxis”. Pronunciam os autores: “não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento”. Com outras palavras, a inversão⁵⁴ proposta por Marx e Engels forneceu as bases para o materialismo histórico naquele momento.

⁵⁴ Ao contrário de Hegel, “[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31).

Para Netto (2011), a perspectiva teórica dos autores vai sendo, de maneira lapidar, formada a partir dessa visão materialista da realidade histórica e que os permitiram avançar nas análises da sociedade burguesa e nos seus pressupostos ontológicos. Para Marx e Engels, “*o ser social* – e a sociabilidade resulta elementarmente do *trabalho*, que constituirá o modelo da *práxis* – *é um processo, movimento* que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam outras superações. (p. 31, grifos do autor). As lições que podemos extrair do ponto de vista dos autores é a visão de totalidade, ou seja, de desencadeamento de múltiplos processos contraditórios.

A sociedade burguesa é considerada para Marx (2011, p. 58) “a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção”, em razão disso, a concebe na sua totalidade. Significa que as relações sociais estão diretamente implicadas nessa diferenciação (das formas de produção). Nesse sentido, sem a compreensão da produção vigente na sociedade burguesa se torna difícil apreender as relações sociais estabelecidas na sua totalidade.

Sem esta compreensão; [da produção burguesa moderna] será impossível uma *teoria social* que permita oferecer um *conhecimento verdadeiro da sociedade burguesa como totalidade* (incluindo, pois, o conhecimento – para além da sua organização econômica – das suas instituições sociais e políticas e da cultura). Para elaborar a reprodução ideal (a teoria) do seu objeto real (que é a sociedade burguesa), Marx descobriu que *o procedimento fundante é a análise do modo pelo qual nele se produz a riqueza material*. (NETTO, 2011, p. 38-39, grifos do autor).

Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2009, p. 43, grifos dos autores), demarcam esta ligação mesmo não possuindo subsídios teóricos necessários alcançados por Marx n’*O Capital*, dizem os autores: “[...] um determinado modo de produção, *ou fase industrial*, está sempre ligado a um determinado modo de cooperação, ou fase social, e esse modo de cooperação é ele próprio uma *força produtiva*”. Ainda que algumas categorias carecessem de aprofundamento nessa fase, no entanto, já se desenhava o método de análise dos autores. Seguem em suas justificativas: “que a quantidade das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona a situação da sociedade” e, dessa forma, a “*história da humanidade* tem de ser sempre estudada e tratada em conexão com a história da indústria e da troca”. Posição confirmada nos escritos da maturidade de Marx.

Para Netto (2011, p. 40), “uma teoria da sociedade burguesa, portanto, [na visão de Marx] tem que possuir como fundamento a análise teórica da produção das condições

materiais da vida social”. Caso contrário, não conseguirá enxergar ou apreender, na sua totalidade, a dinâmica da realidade social. Deixemos a cargo do próprio Marx a justificativa:

Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela *enquanto tal*. (2011, p. 59, grifos do autor).

Marx critica a forma como a Economia Política concebe algumas categorias econômicas sem levar em conta o seu desenvolvimento histórico⁵⁵ – “seria impraticável e falso, portanto, deixar as categorias econômicas sucederem-se umas às outras na sequência em que foram determinantes historicamente” (MARX, 2011, p. 60). – Por isso Marx, considerando a sociedade burguesa como seu objeto de investigação, propõe um método mais adequado, na sua percepção, para conhecê-lo [objeto]. Sem, no entanto, perder de vista as bases materiais e históricas, como citado na passagem citada no parágrafo anterior, ou seja, “[...] o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito)” (NETTO, 2011, p. 42). Nesse sentido, Marx propõe um caminho metodológico diferente do escolhido pela Economia Política,

[...] se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MARX, 2011, p. 54, acréscimos do editor).

Marx (2011, p. 54) assinala a necessidade de se fazer a “viagem de retorno” para não incorrer nos equívocos dos economistas “que sempre terminam com algumas relações

⁵⁵ O trecho de Marx a seguir mostra-se esclarecedor nesse sentido, com suas palavras: “Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isto é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada” (MARX, 1974, p. 122).

determinantes, abstratas e gerais, tais como a divisão do trabalho, dinheiro, valor etc.” e que sustentam as teorias econômicas. O retorno é importante no método marxiano porque o ponto de partida, “representação caótica do todo”, quando percorrido o caminho de volta, passa a ser considerado “como uma rica totalidade de muitas determinações e relações” num processo de síntese do pensamento (concreto pensado).

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. [...] as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 2011, p. 54).

É importante também destacar o sentido do abstrato na análise marxiana. Em conformidade com Netto (2011, p. 44, grifos do autor), “a abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de uma contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável”. Para este autor, a abstração consiste em extrair “do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir *determinações as mais simples*. Neste nível, o elemento abstraído torna-se *abstrato*”. Nesse sentido, a realidade é concreta por ser a síntese de múltiplas determinações, “o conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento” que só será possível conhecê-lo depois de realizar a “viagem” de ida e também de volta.

Esta é a diferença do método da Economia Política com o método marxiano, enquanto o primeiro parte de categorias pré-estabelecidas (capital, trabalho, propriedade) sem se preocupar com os períodos históricos precedentes, o que faz aumentar o grau de abstração se observada as determinações mais simples. O último, por outro lado, segundo Sobral (2008, p. 72),

a compreensão dos fundamentos é que permite analisar as manifestações gerais da sociedade. As categorias mais simples permitem compreender o mecanismo de funcionamento da estrutura social. Somente a identificação dos princípios simples permite formar uma visão da totalidade; não mais um todo vazio, que não é capaz de explicar a sociedade, mas um todo rico pelo entendimento da unidade em meio às manifestações diversas e contraditórias. Esta é a chave do presente e que permite abrir as portas do passado, mas não somente o passado e o presente, mas entender a possibilidade do futuro.

O objetivo da análise marxiana é conhecer os fundamentos ou mecanismo de funcionamento da estrutura social da sociedade capitalista e propor, dialeticamente, uma alternativa que vislumbre a sua superação. Netto (2011, p. 46), ao explicar o método utilizado por Marx, assevera que ele começa por dar atenção as categorias ontológicas tais como: trabalho, valor, capital, etc. por serem “objetivas, reais (pertencem à ordem do ser); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador [sujeito ativo no processo de conhecimento] as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas”. Ou seja, são categorias históricas e transitórias estabelecidas no marco da sociedade capitalista e cuja validade não se aplica em organizações históricas menos desenvolvidas, acrescenta o autor.

Seria impraticável e falso, portanto, deixar as categorias econômicas sucederem-se umas às outras na sequência em que foram determinantes historicamente. A sua ordem é determinada, ao contrário, pela relação que têm entre si na moderna sociedade burguesa, e que é exatamente o inverso do que aparece como sua ordem natural ou da ordem que corresponde ao desenvolvimento histórico. (MARX, 2011, p. 60).

Em Marx “não se descarta a necessidade de conhecer a gênese histórica de uma categoria ou processo”, para ele, “[...] as categorias não são eternas, são historicamente determinadas e esta determinação se verifica na articulação específica que têm nas distintas formas de organização da produção” (NETTO, 2011, p. 48-49).

O método proposto por Marx, infere Netto (2011), “descobriu a estrutura e a dinâmica *reais* do capital; não lhe ‘atribuiu’ ou ‘imputou’ uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a *sua* (própria, imanente) *lógica*”. O método implica, “uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa” (p. 52-53, grifos do autor), isto é, sua relação com o objeto de forma a extrair um maior número de determinações. Por isso, “não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica, e, igualmente, *a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método*” (p. 55, grifos nosso).

Este autor reforça a *indissociável conexão* que aparece n’*O Capital* entre método e teoria social elaborada por Marx, especialmente, com relação ao pensamento que tem como pedra angular a perspectiva da totalidade, fazendo referência a Lucien Goldmann, Netto (2011, p. 55) diz ser ilegítima

uma separação rigorosa entre o método e a investigação concreta, que são as duas faces da mesma moeda. De fato, parece certo que o método só se

encontra na própria investigação e que esta só pode ser válida e frutífera na medida em que toma consciência, progressivamente, da natureza do seu próprio avanço e das condições que lhe permitem avançar.

E, presente nesta dependência, é que se articulam, segundo Netto, as categorias mencionadas na introdução deste estudo, a saber: “totalidade”, “contradição” e “mediação” consideradas nucleares na concepção teórico-metodológica de Marx. Com outras palavras, a realidade social é uma “totalidade concreta” (“estruturada” e “articulada”) e “cabe à análise de cada um dos complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas” (2011, p. 57). Sem, portanto, esquecer-nos ser a educação uma delas.

Porém, certifica Kosik (1969, p. 51), não é um todo estático é uma realidade contraditória, “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”. Assim, “uma questão crucial reside em descobrir as *relações* [mediações] entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa” (NETTO, 2011, p. 57, grifo do autor). Tem-se que essas relações não se dão diretamente, “elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade. Sem os sistemas de mediações [...] a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade *indiferenciada*”. (p. 57-58).

Como “o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível”, mesmo sendo acessível a ele, no entanto, “é um todo caótico e obscuro”, por isso, a necessidade de “*détour*” (KOSIK, 1969, p. 30). Ora, “a ignorância do método de explicitação dialética (fundada sobre a concepção da realidade como totalidade concreta) conduz ou à subsunção do concreto sob o abstrato, ou à omissão dos termos intermédios e à construção de abstração forçadas” (p. 32).

Para Kosik (1969, p. 32, grifos nosso) o método desenvolvido por Marx, a dialética materialista, “é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais *partindo da atividade prática objetiva do homem histórico*”. Neste sentido, Konder (1991, p. 60-61) contribui ao “[...] lembrar que a dialética parte do reconhecimento do fato de que o processo de autocriação do homem introduziu na realidade uma dimensão nova, cujos problemas exigem um enfoque também novo”. Dessa forma, “a dialética pode demonstrar decisivamente aquilo de que é capaz não é o terreno da análise dos fenômenos quantificáveis da natureza e sim o da história humana, o da transformação da sociedade”.

Consubstancia-se com as discussões engendradas nesta seção, o objetivo de evidenciar que a teoria social de Marx é indissociável do seu método de análise da sociedade, a dialética se constitui como uma ferramenta útil para a percepção das relações nela existente. Isto é, percepção dos diferentes níveis da totalidade⁵⁶ sem os quais é impossível intuir a interdependência do conjunto de elementos sócio-históricos. A negação da dialética, o senso comum, é justamente a falta de clareza deste *todo* que foi tratado tanto por Kosik (1969) como Vázquez (1977).

Não é imaginável, portanto, conceber a educação, de um modo geral, desvinculada da realidade social ou como totalidade. Qualquer alternativa superadora, a partir das lições extraídas da teoria marxiana,

[...] os indivíduos precisarão de se empenhar em elevar o seu nível da consciência crítica, para poderem participar mais efetiva e conscientemente do movimento de transformação da sociedade; e para isso precisarão assimilar melhor e aprofundar o pensamento dialético. (KONDER, 1991, p. 78-79).

Mas não antes de perder de vista a décima primeira Tese sobre Feuerbach pronunciada por Marx e Engels (2009, p. 126, grifo dos autores): “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*”.

Por esse motivo, neste item 3, a nossa intenção foi compreender o significado dado a categoria prática social no marxismo e a relação estabelecida com o método de análise da realidade introduzido por Marx. Tal preocupação adveio pelo fato de que a prática social no método pedagógico de Saviani desponta-se como uma importante coluna de sustentação, como pudemos acompanhar na discussão apresentada no item 2 quando sinalizamos a orientação teórico-metodológica que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica e descrevemos seus “passos” e/ou “momentos”. Nesse sentido, a discussão trazida sobre a categoria prática social no marxismo subsidia-nos para compreender a prática social e pedagógica docente mais de acordo com aludida teoria.

A prática social no marxismo⁵⁷ pode ser traduzida em práxis, isto é, consciência segura da sua prática como atividade material, que visa transformar o mundo natural e social

⁵⁶ “Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando; e é muito importante, também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um *momento* de um processo de totalização [...]” (KONDER, 1991, p. 39, grifo do autor).

⁵⁷ Esta especificidade se define pelo fato de a Pedagogia Histórico-Crítica ser reconhecida como uma teoria pedagógica de “inspiração marxista” e, portanto, optamos por não estender a discussão sobre a prática social para limites que não fossem o estabelecido pelo marxismo.

tornando-o cada vez mais humano. A práxis visa, nesse sentido, compreender o fenômeno na sua essência, para além da superficialidade apresentada. É preciso ter uma consciência segura (consciência filosófica)⁵⁸ dos atos práticos, da dimensão histórico-social (antagônica e conflitual).

A práxis também implica compreender relação teoria e prática na sua unidade dialética, da organicidade de ambas. A práxis é atividade teórico-prática. Uma prática sem teoria é vazia de elementos contestadores do ponto de vista da transformação, assim também, uma teoria apartada da prática não se “plasma” na realidade. A compreensão e extensão da prática do homem será produtiva, à medida que esta esteja articulada com a teoria. Assim, como a consciência comum da prática não pode ser considerada práxis, também uma teoria, por mais elaborada que seja, não o será.

Desse modo, concordamos com Zanella (2003, p. 259) quando descreve sobre a práxis reflexiva ou revolucionária (transformação consciente da sociedade) necessária ao educador, se pensarmos que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica,

[...] é preciso que aquele que faz a reflexão (professor) tenha claro de que lugar ela[e] está falando. É preciso que o professor se veja como pertencente a uma classe social, a qual tem interesses específicos e uma visão de mundo própria, pois o professor enquanto trabalhador da educação, não é autônomo, está vinculado a um determinado grupo social e, consciente ou inconscientemente é *intelectual*⁵⁹ de alguém. (grifo do autor).

O autor da passagem citada compara o professor a um “intelectual orgânico”, àquele que dá sentido, dialeticamente, à relação teoria e prática. Uma teoria revolucionária pressupõe conhecimento da sociedade que se pretende revolucionar mas, necessita também, de uma prática consciente que demarque posições no terreno da ação.

Uma pedagogia marxista, nos moldes da pedagogia proposta por Saviani, o professor carece de uma consciência apurada (consciência filosófica) sobre os laços que envolve, reciprocamente, a teoria e a prática, caso contrário, de acordo com as discussões lançadas ao

⁵⁸ Em, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Saviani (2004, p. 17-19), diz: “[...] o aprofundamento na compreensão dos fenômenos se liga a uma concepção geral da realidade, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar essa realidade”. Neste sentido, reforça a importância, para o professor e a educação em geral, de uma reflexão filosófica que ele resume em três requisitos, a saber: a “radicalidade” (a exigência de uma reflexão aprofundada sobre a raiz da questão abarcada e os seus fundamentos), o “rigor” (proceder, segundo métodos determinados, que permita a compreensão da questão escolhida perante “[...] as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar”) e a “globalidade ou de conjunto” (não podendo a questão ser examinada isolada ou parcialmente do contexto que esta se insere). A reflexão filosófica aqui apontada nada mais é do que deixar para trás o senso comum (atitude de passividade) para assumir uma consciência filosófica (ativa, intencional e articulada) que nada mais é do que uma consciência da práxis.

⁵⁹ O autor faz referência ao conceito de *intelectual orgânico* usado por Gramsci.

longo deste item 3, sua prática não se consubstanciará como práxis, muito menos se colocará como revolucionária a ponto de querer transformar algo.

Em nosso entendimento, não basta ao educador simplesmente conhecer as bases do pensamento marxista, mais do que isso, é necessária uma “postura epistemológica” (orientação teórico-metodológica e também uma visão de mundo correspondente com essa orientação), sem a qual, sua prática será descompassada em relação a essa teoria. Isto é, uma teoria pedagógica de filiação marxista vai ter dificuldades de “plasmar-se” na realidade educacional, caso a prática identificada com os objetivos e intencionalidades desta teoria se mantiver distante. Por outro lado, a prática será incapaz de enriquecer a mencionada teoria, também, muito provavelmente, não poderá validá-la. Ou seja, faltar-lhe-á um importante componente, o critério da verdade.

Rematando, a práxis no entendimento de Kosik (1969) é articulada com o homem em todas as suas manifestações, determina sua totalidade e a totalidade do mundo e, nessas condições, a práxis não pode ser considerada exterior a ele. Logo, a atividade humana é intencional. O desejo de mudança da realidade pelo homem é o desejo de uma consciência social objetivada nos seus produtos (conhecimento). Senão o que faz o homem negar a realidade existente e buscar assegurar uma outra realidade que ainda não existe?

Para Konder (1991, 68-69) o materialismo histórico de Marx e Engels é constatativo e não normativo, ou seja, “ele reconhece que, nas condições de insuficiente desenvolvimento das forças produtivas humanas e de divisão da sociedade em classes, a economia tem imposto [...] opções estreitas aos homens que fazem a história.” Desmistifica a economia ocupando o lugar de sujeito da história e que esta guie “eternamente” os passos do homem considerado o verdadeiro sujeito. “A dialética aponta na direção de uma libertação mais efetiva de ser humano em relação ao cerceamento de condições econômicas ainda desumanas”.

Ao trazer os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético, Marx, pensou o homem e a natureza concebidos na sua organicidade e dialeticidade em que, este último, tomado como realidade material, constitui-se como o palco onde desenvolvem-se a existência e a consciência humanas. Nessa definição, pode ser arriscado dizer que a práxis se resume aos problemas sociais, políticos e econômicos. A práxis é toda atividade prática e objetiva desenvolvida pelo homem histórico.

Sob a luz desses ensinamentos, na terceira parte desta tese buscaremos dar continuidade a esse movimento ao insistir sobre a especificidade da prática social, privilegiando com maior ênfase a ação docente melhor identificada com os pressupostos de uma teoria pedagógica no pensamento marxista. Para esse fim, especificamente focando a

Pedagogia Histórico-Crítica, intentamos conhecê-la a partir da fundamentação teórico-metodológica do próprio Saviani, cuja concretude é senão expressão do agir e pensar a educação deste educador com seus principais interlocutores teóricos. Além disso, é relevante compreender a prática (social e pedagógica) docente numa perspectiva histórico-crítica.

Entendemos que o caminho escolhido possibilitar-nos-á trazer alguns elementos problematizadores que possam contribuir, no que diz respeito a uma discussão mais apurada sobre uma prática social e pedagógica docente, na pedagogia saviniana.

4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EXIGÊNCIA DE UMA POSTURA EPISTEMOLÓGICA QUE ULTRAPASSE O EMPIRISMO NA PRÁTICA (SOCIAL E PEDAGÓGICA) DOCENTE

A compreensão dos objetivos perseguidos nesta tese passa, de forma peremptória, pela articulação de conceitos e categorias importantes abordados nos itens anteriores. Assim, preliminarmente, buscamos analisar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica; o ambiente em que ela se constituiu; os escritos que deram origem aos seus primeiros esboços; os entraves que se interpuseram no seu caminho, quando adotada como política pública no campo educacional no estado do Paraná na década de 1980; e limites de ordem teóricos. Subsequentemente, apresentamos sua base teórico-metodológica a partir das obras de Saviani e de alguns dos seus principais colaboradores. A inclinação, reconhecidamente marxista, e o papel destacado da prática social na referida teoria pedagógica. Para isso, foi necessário percorrer os “passos” esboçados no livro *Escola e Democracia*, no qual, Saviani explicita o protagonismo da prática social ocupado na sua Pedagogia. Isto é, na Pedagogia Histórico-Crítica os professores e alunos são considerados agentes sociais portadores de determinadas relações sociais e, por decorrência, determinada prática social que se constitui o ponto de partida do processo educativo, como também seu ponto de chegada. Ou seja, ela [a prática social] atravessa os cinco “passos” ensejados por Saviani, a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Outra consideração que não deve ser negligenciada é que, na teoria pedagógica em evidência, a educação é pensada para além dos conteúdos didáticos, visa a apropriação, por parte da classe trabalhadora, dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. Portanto, a escola não deve perder de vista a situação de classe tanto do professor quanto do aluno. Para Duarte (2015), por exemplo, ao tratar da Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve ser vista como espaço de luta mediada pela atuação docente e que possibilite a formação e transformação da visão de mundo de professores e alunos.

O autor acrescenta que “essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos efetiva-se de maneira tão mais consistente quando mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética”. A Pedagogia Histórico-Crítica preconiza o “[...] desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano” (DUARTE, 2015, p. 9).

Ressaltamos que neste breve compêndio a tarefa da pedagogia saviniana já se mostra um tanto incerta para aqueles –, se pensarmos o professor como parte essencialmente importante desse processo, – que não possuem afinidade e diálogo com a teoria marxista. A Pedagogia Histórico-Crítica, acrescenta ainda Duarte (2015, p. 10), “tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo”, porém entendemos que o cumprimento desse pressuposto passa pela atuação docente, sendo-lhe exigido clareza dos fundamentos que sustentam esta pedagogia, sem essa percepção, tal objetivo tende a se perder com o falseamento da prática docente (social e pedagógica).

Consubstancia-se na direção apontada o papel importante desempenhado pelo professor considerado mediador do processo. Duarte (2015, p. 18) sobre essa questão, diz o seguinte: “torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual será ensinado”. No entanto, a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, como veremos mais adiante, demanda uma ação docente consciente e intencional do e no processo educativo, somente alcançada quando assumida uma postura epistemológica que permita alinhar a teoria e a prática (social e pedagógica) dentro de uma mesma perspectiva, ou seja, na perspectiva da filosofia da práxis como prefere Gramsci ao referir-se ao marxismo.

Observamos ainda que Saviani coloca em evidência a afinidade entre prática social e prática pedagógica⁶⁰ no interior da sua teoria. Nos “passos” ou “momentos” da sua pedagogia, Saviani procura situar a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (2004, p. 95). Considerá-la dessa forma, ou seja, enquanto atividade mediadora, significa que a educação “[...] encontra-se na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação” (2004, p. 96). Em virtude dessa atenção, atentamos para o sentido da prática social dado por Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica. Um sentido alicerçado nos ensinamentos marxianos, nos quais, a prática social tem um sentido todo característico. É uma prática considerada intencional e consciente movida por um desejo de mudança.

Além disso, como teoria pedagógica marxista, a Pedagogia Histórico-Crítica tem também como critério da verdade e finalidade a prática social e pedagógica do professor, estando sua comprovação e verificação sujeita à compreensão teórico-metodológica que este tenha da teoria, tanto em relação aos fundamentos do marxismo quanto em relação ao

⁶⁰ “Os métodos [de ensino] que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 56).

domínio do método pedagógico e de seus objetivos para com uma educação transformadora. Com outras palavras, a discussão pautada no capítulo anterior (item 3), evidenciou a necessidade de se considerar a teoria e a prática como unidades que se relacionam dialeticamente, logo, no método pedagógico de Saviani, o avanço e validação desta pedagogia estará condicionada à prática pedagógica docente.

Entendemos que um dos mais significativos obstáculos interpostos à pedagogia de Saviani está situado na relação entre a teoria pedagógica e a prática social do professor⁶¹. Saviani (2012a, p. 89) previu alguns desafios de ordem teórica que sua pedagogia iria enfrentar, cita duas direções, “uma, implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maior elaboração”, a outra, “seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, até mesmo já elaborou, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termos de uma formulação orgânica, ampla, totalizante e coerente”.

Assim sendo, Saviani (2012a, p. 90) acrescenta

[...] que os principais problemas incidem exatamente sobre a problemática que envolve a prática, isto é, a situação da educação brasileira no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta desenvolver-se e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da sua qualidade.

Expõe também sobre a materialidade da ação pedagógica no sentido “de que a educação é uma produção material, isso significa, que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais [...]. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais”. (SAVIANI, 2012a, p. 90-91). São nessas condições que se configura o domínio da prática para a Pedagogia Histórico-Crítica cujos fundamentos estão sujeitos a validação ou não validação. Observamos que o conceito de prática utilizado pelo autor se aproxima de atividade prática.

Saviani aponta três grandes desafios, já citados no item 2 desta pesquisa, em que são postos à sua teoria pedagógica, cumpre lembrar: a) desafio relativo à ausência de sistema educacional; b) a questão material da organização do sistema e das escolas; e c) o desafio da descontinuidade.

Sobre o segundo item, situação de uma prática que incorpora organizacionalmente determinados ingredientes teóricos alicerçados em outras teorias, Saviani disserta sobre o contexto em que sua pedagogia passou a ser adotada como política educacional pelos

⁶¹ Estamos considerando aqui a teoria pedagógica no seu conjunto, ou seja, a base teórico-metodológica que a sustenta (orientação filosófica); principais fundamentos; visão de mundo identificada com seus objetivos; e método e metodologia orientados para os mesmos fins.

governos estaduais, indo ao encontro que o momento exigia (eleições livres para governadores que faziam oposição ao regime militar já debilitado). Nesse contexto então surge

[...] a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas. (2012a, p. 101).

Destacamos que o proponente da Pedagogia Histórico-Crítica tem como referência, ao tratar sobre os desafios da sua teoria pedagógica, a situação brasileira em período histórico marcado por transição e mudanças no paradigma político. Saviani analisa sua teoria enquanto parte de um projeto educacional mais amplo e, nesse aspecto, as discussões objeto desta tese, ainda não estavam devidamente amadurecidas no pensamento deste autor. Suas preocupações estavam voltadas para as dificuldades de implantação e implementação da citada pedagogia enquanto política pública em momento de vislumbre de uma nova ordem institucional. Estava pensando a organização da escola, a incompreensão da teoria por parte dos responsáveis pela sua implantação e de práticas pedagógicas arraigadas dificultadoras para a sua validação e enriquecimento. Pensava em uma mudança organizacional que melhor se apropriasse desta proposta pedagógica. Não podemos nos esquecer, passado mais de duas décadas desse período, a Pedagogia Histórico-Crítica ainda se encontra em fase de permanente edificação, logo, é natural que algumas discussões não tenham sido devidamente tratadas com maior destaque como, por exemplo, a que envolve a prática social do professor no âmbito dessa pedagogia.

Passado todo esse tempo, a partir das primeiras experiências, a impressão que se tem é que a concepção pedagógica⁶² saviniana ainda não conseguiu ultrapassar o que alguns

⁶² Para que não suscite dúvida quanto a expressão “concepção pedagógica” que é correlata de “idéias pedagógicas” reproduzimos o verbete elaborado por Saviani (2006, p. 31) que diz: “[...] as idéias pedagógicas são as idéias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão

chamam de “fase romântica” (SAVIANI, 2012a, p. 55). Entendemos que essa situação se deve em parte a especificidade de ordem teórico-metodológica que a teoria carrega, com outra expressão, o marxismo como *Filosofia da Práxis*. O marxismo como teoria que visa não somente interpretar e compreender a realidade sócio-histórica, mas como teoria que serve também como guia da ação transformadora e revolucionária.

Não podemos perder de vista que a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a vinculação entre educação e sociedade⁶³. Para Saviani (2006, p. 36), “a educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. Por isso, o ponto de partida e de chegada da prática educativa é a prática social comum a professor e alunos, igualmente inseridos no processo, mas ocupando posições distintas em que as relações se desenvolvem em direção a

[...] compreensão e os encaminhamentos da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2006, p. 36-37).

Neste corolário, e em consonância com o terceiro objetivo proposto nesta tese, – *Problematizar e discutir a prática social e pedagógica docente: a Pedagogia Histórico-Crítica como resultado de uma ação consciente e intencional* – as seções que compõem este item 4 deverão ser atravessadas por questões necessárias para o arremate deste estudo, a saber: qual é o entendimento de prática social para o educador Dermeval Saviani? Como este educador pensa a educação? Qual a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica a partir desse agir e pensar? Qual postura epistemológica é coerente com Pedagogia Histórico-Crítica e com seus objetivos de acordo com Saviani? É possível uma prática social e pedagógica docente, na perspectiva histórico-crítica, que não seja intencional ou em desacordo com a filosofia da práxis? Qual prática docente, social e pedagógica, coerente com as aspirações da Pedagogia Histórico-Crítica?

“concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções pedagógicas, [...].

⁶³ “Os métodos [de ensino] que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade [...] professor e alunos são tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 2008, p. 56).

4.1 A Educação vista como atividade mediadora no seio da prática social global: a Pedagogia Histórico-Crítica como produto do pensar e agir de Dermeval Saviani

[...] concluí que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2011a, p. 201).

Nesta primeira seção procuraremos sintetizar o pensamento de Saviani, concernente aos objetivos da educação, correspondente à sua visão de mundo e, por conseguinte, a Pedagogia Histórico-Crítica como materialização dessa visão. Objetivamos com isso dar continuidade à discussão que permeia toda esta tese, qual seja, a relação presumida entre a prática social e prática pedagógica requerida na Pedagogia Histórico-Crítica e sua relação direta com o método marxiano. Dito de outra forma, a base e a orientação do pensamento e do agir do educador para Dermeval Saviani não deixa margem para o senso comum da prática (social e pedagógica) e, muito menos, cogita a ausência de uma fundamentação teórica, filosófica, política consciente que não seja comprometida com a transformação das relações sociais até aqui existentes, isto é, em concordância com as análises marxistas.

Como ponto de partida, pedimos de empréstimo uma questão elaborada por Oliveira (1994), em *Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani*, ao indagar sobre a carência de uma fundamentação teórica que envolvesse o pensar e o agir do educador elaborada por ele mesmo e, que isso, poderia soar como certa incongruência presente no conjunto de seus escritos e falas. Reproduzindo o questionamento da autora:

[...] se Saviani defende a importância de uma fundamentação teórica para que o educador possa superar o empirismo da prática, por que não teria dedicado um determinado tempo para elaborar escritos mais extensos e ‘de peso’ sobre aquilo que constitui a sua fundamentação teórica? (OLIVEIRA, 1994, p. 106, grifo da autora).

Ao responder a questão, por ela mesma formulada, a autora salienta que é importante considerar um dado de fácil identificação nos escritos de Saviani, porém, não sendo perceptível na sua obra, tangente ao pensar e agir do professor, uma sistematização especial. O trecho a seguir destacado é um tanto elucidante nesse sentido, quando Oliveira expõe a visão de educação de Saviani e nela também é possível perceber que esta está intimamente vinculada ao seu modo de pensar (sua visão de mundo).

No contato com sua obra (seus escritos e falas) constata-se de imediato que sua fundamentação está sempre estreitamente vinculada ao seu ato de pensar os problemas da educação, sejam aqueles relativos à política educacional, ao ideário pedagógico, às diversas práticas educativas etc. Sua obra, portanto, tem uma peculiaridade: caracteriza-se pelo ato de pensar os problemas da educação brasileira, tendo uma fundamentação teórica que, de fato, opera como base e orientação desse pensar. (OLIVEIRA, 1994, p. 107).

Oliveira nos sugere, da mesma forma como procedeu Marx ao dedicar apenas algumas poucas páginas sobre o método, o mesmo teria acontecido com Saviani com relação a uma fundamentação teórica específica que ajudasse na superação do empirismo da prática docente. Ora, a problemática pode estar na distinção entre método de investigação e método de exposição que Marx soube bem distinguir. O que ocorre, assessorado por Kosik (1969, p. 30-31), é que comumente “[...] passa-se por cima do método de investigação [...] e equipara-se o método de exposição à forma de apresentação, não se percebendo, por conseguinte, que êle é o método de explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível”. Kosik ainda provoca ao dizer que a ignorância sobre o “[...] método da explicitação dialética (fundada sobre a concepção da realidade como totalidade concreta) conduz ou à subsunção do concreto sob o abstrato, ou à omissão dos termos intermédios e à construção de abstrações forçadas” (p. 32). Guardadas as devidas proporções, na obra saviniana isso também ocorre em decorrência da sua “postura epistemológica”.

Para Oliveira (1994), Saviani procura explicitar sua fundamentação no momento em que subordina ou vincula suas análises à prática social, compreendida na sua plenitude, somente a partir do instante em que os problemas da educação brasileira adquire centralidade no seu pensamento. Em toda a extensão de seus escritos – fundamentação teórica –, Saviani deixa um rastro marcante da dialética marxiana na “postura epistemológica” por ele assumida, ou seja, “[...] sua forma de pensar o concreto decorre da postura epistemológica que permeia suas análises, que é a importância que dá à mediação no abstrato para se alcançar o concreto do pensamento” (p. 108).

É flagrante e possível de ser constatado no pensamento de Saviani o uso de um arsenal categorial empregado por diversos autores marxistas e também pelo próprio Marx, no entanto, no entendimento de Oliveira (1994, p. 109), ele procura redimensioná-los “[...] de acordo com as análises que faz dos condicionantes que formam uma determinada situação histórico-social que gera a problemática que estuda, entendida esta enquanto um processo e produto da práxis social”. Porém, esta autora faz uma ressalva, “[...] [Saviani] apóia-se racionalmente no referencial de Marx, daquilo que é necessário para analisar e compreender os problemas de

nossa atualidade [...]”, mas com certa autonomia do pensamento. Dada essa ligação estreita com as análises marxianas/marxistas, a explicitação da sua fundamentação teórica (método de exposição), por vezes, não é acompanhado pela “fundamentação subjacente às suas análise” (método de investigação) parecendo estar oculta para alguns críticos pouco familiarizados com o método marxiano.

Oliveira (1994) identifica e sintetiza três questões consideradas fundamentais e decisivas que perpassam a obra de Saviani referente à essa “fundamentação subjacente”, que nada mais é do que o significado do marxismo como base para suas análises, a saber: 1) “a relação entre educação e transformação social”; 2) “a questão da dialética”; e 3) “a questão da historicidade do homem e a apropriação do conhecimento”.

A primeira delas é justificada da seguinte forma pela autora:

1. A relação entre educação e transformação social, tendo em vista a superação do capitalismo. Essa questão está ligada diretamente ao conceito de educação de Saviani como mediação no interior da prática social, isto é, a importância da função da educação para a transformação social, não considerando a educação como aquela mediação que poderia transformar diretamente a sociedade, mas que (dentro de sua especificidade) constitui-se num dos aspectos imprescindíveis desse processo de transformação. (OLIVEIRA, 1994, p. 116).

Consubstancia-se nesta primeira questão, a forma como Saviani analisa e trata os problemas educacionais a partir de uma fundamentação que não deixa margem para dúvidas de qual espaço teórico este educador está situado, ou seja, o marxismo constatativo/propositivo de Marx. E, neste, segundo Oliveira (1994, p. 118), “o papel mediador da educação no processo de transformação social”, onde o fenômeno educacional só pode ser analisado e compreendido na medida que as relações entre “educação e transformação social, educação e estrutura social, educação e possibilidade de superação do capitalismo, educação e revolução” sejam consideradas como partes constituintes desse processo mediador.

Presente na argumentação da autora referenciada, o destaque sobre o papel mediador da educação e também seus objetivos no pensamento saviniano, cujo processo, aponta para a transformação social como meta para a superação da sociedade capitalista. Nessa direção, o ato de educar não se restringe em educar sujeitos para esta sociedade que está posta, vai muito além disso. Visa a transformação dos sujeitos, “[...] tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente de o homem humanizar-se e que,

como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações” (1994, p. 118).

Oliveira (1994) observa que Saviani não compreende que a educação vá transformar diretamente a sociedade, mas se apega ao seu caráter mediador e a atuação ao nível das transformações das consciências.

Isto é, o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade. Mas é preciso também considerar, ao mesmo tempo, que essa transformação das consciências pela educação não se dá de forma inteiramente autônoma. Não é um processo independente das transformações sociais, mas uma prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, uma prática que não se dá independente da situação vigente, uma prática que se processa dentro das circunstâncias possíveis já existentes na sociedade dividida em classes, uma sociedade marcada pelas relações de dominação.

É importante destacar a força e a presença das categorias marxianas/gramscianas no pensamento educacional de Saviani com relação às “possibilidades” de atuação no campo educacional, não noutro tipo de sociedade, mas nesta determinada pelas relações sociais vigentes. Também não poderia ser diferente, considerando-se a “postura epistemológica” desenvolvida por ele, Saviani não propõe a imediata transformação social via educacional, porém não abre mão da possibilidade da transformação das consciências no processo mediador.

A educação como atividade no seio da prática social global defendida por Saviani, comenta Oliveira (1994, p. 119), “[...] pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social”. Segue, nesse sentido, que a Pedagogia Histórico-Crítica nasce como proposta resultante desse modo de pensar a educação, e isto, compreende também “[...] uma pedagogia que não seja elaborada apenas em função da formação dos indivíduos para essa estrutura social existente, mas em função da formação dos indivíduos que possam estar atuando tendo como meta a transformação dessa sociedade” (p. 120).

Portanto, Oliveira considera essencial para compreensão do pensamento educacional deste educador, entender as potencialidades da educação enquanto função mediadora dentro da prática social mais ampla e a sua indissociabilidade com o processo de transformação social. A atitude assumida do educador na perspectiva savianiana de educação não pode ser

outra se não for uma atitude revolucionária diante da sociedade capitalista e, isso, inclui atuar nessa escola pertencente à sociedade capitalista e não em outra que está por vir. O reforço logo a seguir sobre esse ponto não deixa dúvida sobre como Saviani pensa a educação como atividade mediadora, escreve Oliveira:

[...] Saviani considera que a educação por si só, como também outras modalidades da prática social, não transforma diretamente a estrutura social. A transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências. E, no processo global de transformação das estruturas, a educação enquanto transformação das consciências é condição essencial. Ou seja, a transformação das consciências aí não existe como uma mera consequência da transformação das condições materiais da sociedade, mas ela já é parte do processo. (1994, p. 120-121).

Oliveira (1994) elimina qualquer imprecisão sobre a possível dualidade, que porventura apareça, a respeito da relação entre transformação das consciências e condições materiais na concepção de educação de Saviani.

Na verdade, a concepção de educação de Saviani aponta para a superação de duas formas unilaterais de considerar essa questão: ou que a educação já seja por si só o veículo da transformação social, por excelência, como diz a concepção idealista, ou que ela, a transformação das consciências, seja sempre um processo *a posteriori*, isto é, uma mera consequência da transformação das condições materiais, como postula o materialismo mecanicista. (OLIVEIRA, 1994, p. 120-121).

Na concepção de educação em Saviani, a relação entre educação e transformação social (prática social) não foge às lições e ensinamentos deixados por Marx e Gramsci sobre a categoria mediação, a qual só poderá ser inteiramente compreendida quando vinculada à concepção dialética.

A questão da dialética, a propósito, é o segundo ponto fundamental e determinante na obra de Saviani, de acordo com Oliveira (1994, p. 116):

2. A dialética no seu sentido mais abrangente enquanto estudo histórico-social da realidade humana e enquanto lógica e teoria do conhecimento que dirige o raciocínio que pretende apreender o movimento do real tendo em vista sua transformação.

Nessa questão, a relação entre educação e transformação social tem que ser percebida e analisada para além de uma perspectiva lógico-formal, avalia a autora (1994, p. 121): “para conceber-se em que consiste a educação das consciências como um dos aspectos imprescindíveis do processo de transformação social, é preciso ultrapassar os quadros lógico-

formais do pensamento” e, para que isso aconteça, é mister “[...] buscar, numa concepção dinâmica da realidade, uma lógica e uma metodologia que dê conta do movimento do real na sua contraditoriedade”.

O pensamento dialético, amparados por Kosik (1969, p. 16), é aquele “[...] que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações [...]. Ou seja, é “o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real.” É alicerçado nesse pensamento que Saviani procura centrar suas análise e possibilidade de atuação no campo educacional, mas para isso é imperativo desvendar o mundo real.

Assim, a concepção dinâmica da função da educação contribuindo ainda dentro das relações sociais de dominação para a transformação dessas relações não pode ser elaborada sem essa lógica capaz de dar conta da dinamicidade e multiplicidade dessas relações e sem um método baseado nessa lógica. Saviani defende que, para superar a concepção hegemônica vigente, *é indispensável o domínio de um instrumental lógico-metodológico que garanta ao pensamento captar o ser da realidade concreta nas suas intrincadas relações recíprocas*, de forma a competir com a força e a coerência da concepção dominante. (OLIVEIRA, 1994, p. 121-122, grifo nosso).

Notem que Saviani tem clara consciência sobre a necessidade do domínio de um instrumental lógico-metodológico capaz de avançar muito além do “mundo das representações e do pensamento comum” onde os fenômenos, com certa constância, são postos como produtos fixados e independentes, como reprimenda Kosik (1969). Nesse caso, Saviani se preocupa com o fenômeno educacional e suas intrincadas relações no mundo real.

Oliveira (1994) descreve uma situação vivida na qual era aluna de Saviani na pós-graduação e, nos relatos, o destaque para a prática pedagógica desenvolvida pelo proponente da Pedagogia Histórico-Crítica em ocasião anterior aos escritos que deram origem a citada teoria. Nela, a presença de um método explicitamente amparado por Marx (*Método da Economia Política*) e outros autores como Sánchez Vázquez (*Filosofia da Praxis*) e Álvaro Vieira Pinto (*Ciência e Existência*), fala de Oliveira: “partindo do empírico e pela mediação do abstrato levava-nos a captar, no pensamento, o real concreto, isto é, o processo educacional enquanto síntese de múltiplas determinações” (p. 122).

Para que a educação seja entendida como parte integrante e articulada no processo de transformação social, “Saviani afirma a necessidade de se elaborar uma concepção de mundo que responda ao movimento dessa transformação, colocando uma questão e esclarecendo-a

[...]” (OLIVEIRA, 1994, p. 123). Nas palavras de Saviani: “como realizar esta tarefa? Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica” (SAVIANI, 2004, p. 3).

Partindo dos ensinamentos elaborados por Gramsci, Saviani (2004) tem em mente que a concepção de mundo hegemônica tem facilidade em converter-se em senso comum. Isto é, atua sobre a mentalidade da classe trabalhadora fazendo com que esta aceite os objetivos e interesses que lhes são estranhos impedindo que enxerguem com clareza seus próprios interesses.

O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica. (SAVIANI, 2004, p. 3).

Gramsci (1978, p. 20-21) diz que o *homem de massa* “[...] atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação [...]. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com seu agir”. Acrescenta ainda que “é quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação [...]; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica”. Resulta dessa afirmação nos argumentos gramscianos, que a consciência contraditória pode cair em um “estado de passividade moral e política” com reflexo direto quanto aos objetivos e escolhas da ação desse *homem de massa*.

Com efeito, Saviani pensa a educação como instrumento de luta e por ela passa também o combate a concepção de mundo hegemônica produzida pelas estruturas da sociedade capitalista e acolhidas na maioria das vezes sem críticas.

Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (SAVIANI, 2004, p. 3).

A tarefa da educação no pensamento de Saviani e, de maneira consequente a Pedagogia Histórico-Crítica como instrumento, é a elevação do nível de consciência da classe trabalhadora configurados, segundo ele, em

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

São nessas condições que Saviani indaga: *como realizar esta tarefa?* Mas, para isso, chama nossa atenção sobre a necessidade do uso de um método que dê conta, de trazer para o campo da problematização, a exposição das contradições presente na realidade fenomênica capitalista. Ou seja, “é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e a coerência da concepção dominante” (2004, p. 4). Fazendo referência ao *Método da Economia Política* de Marx, Saviani destaca a correta distinção das categorias utilizadas por ele como: o concreto, o abstrato e o empírico. Significa para Saviani (2004, p. 4) que “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 de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata)”. Arremata dizendo que a lógica formal é superada pela lógica dialética pela simples razão que “[...] o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato”, no entanto, não nos esqueçamos do tal desvio (*détour*) mencionado no capítulo anterior (item 3) do qual falava Kosik (1969)⁶⁴.

Saviani (2004, p. 4) escreve que a lógica formal deixa de ser considerada como lógica e se converte “num momento” da lógica dialética. Isto é, a construção do pensamento – subvertida em relação ao ponto de vista do empirismo e positivismo, cuja crença, “confundem o concreto com o empírico” –, segundo a literatura marxiana, se dá de acordo com o seguinte desenho: “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Ao contrário da lógica formal, o ponto de partida para se alcançar o conhecimento não é o concreto (concreto pensado), mas o concreto real (o empírico) que durante o processo será apropriado pelo pensamento como “real-concreto”.

Nesse sentido, o extenso trecho apresentado logo a seguir se mostra necessário para o entendimento da lógica dialética como processo do pensamento, tendo em vista o alcance e o valor didático da exposição de Saviani.

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

⁶⁴ Capítulo anterior (item 2) p. 66.

momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto 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. (SAVIANI, 2004, p. 4-5).

A orientação metodológica descrita por Saviani constitui-se, na realidade, o pano de fundo que adorna suas próprias análises sobre o processo educativo. Nelas, a passagem *do senso comum à consciência filosófica* inclui considerar a prática educativa como “[...] totalidade orgânica que sintetiza as múltiplas determinações características da sociedade que historicamente a produz, e cuja elaboração no plano do pensamento se torna possível por referência a um princípio superior capaz de articular forma e conteúdo”, ou seja, “o princípio dialético da contradição” (2004, p. 5).

Cabe realçar, “[...] que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária”. A passagem da condição de *classe em si* para a condição de *classe para si*⁶⁵ dos membros das camadas subalternas, está estreitamente ligada a educação nessa perspectiva instrumental. “Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (SAVIANI, 2004, p. 5).

Assim, para Oliveira (1994), concepção dialética da realidade social de que trata Saviani, o sentido ético e político propiciado pelo instrumento lógico-metodológico adotado permite ao pensamento captar o real movimento das relações de produção na esfera social. Dessa forma, “ser um instrumental que possibilita uma atuação mais crítica dentro da modalidade da prática social em que se atua, no caso, a educação. A dialética [...] torna-se guia de pensamento, em método de ação, e de construção de conhecimento da realidade” (p. 124).

⁶⁵ Para Vázquez (1977, p. 297) o trabalhador existe historicamente como *classe em si* antes de adquirir consciência de seus interesses e de sua missão histórica como *classe para si*. “Isto é, o proletariado existe em si, como realidade social, antes de ter consciência disso, ou seja, antes de existir para si”. Marx (2009, p. 190), na *Miséria da filosofia*, trata desta relação da seguinte forma: “As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou essa massa uma situação comum, interesses comuns. Essa massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, que assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política.”

Passemos agora à terceira e última questão que caracteriza a fundamentação teórica de Saviani segundo Oliveira (1994, p. 116).

3. O homem enquanto ser que se forma histórica e socialmente e o processo aí intrínseco da apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido, já que sem o conhecimento da realidade histórico-social do homem, esse homem não poderá transformá-la enquanto sujeito dessa história.

“A questão da historicidade do homem e a apropriação do conhecimento” presente na base da teoria pedagógica de Saviani, em conformidade com Oliveira (1994), tem a ver com a relação entre educação e estrutura social, sem desconsiderar no interior desta última, a luta pela transformação social. No entanto, a historicidade – historicidade da educação vinculada à historicidade do ser do homem – concebida por Saviani, prossegue a autora, não se restringe apenas aos aspectos meramente históricos no sentido limitado do termo histórico em que os acontecimentos relacionados à educação e das idéias educacionais são expostos numa ordem cronológica e sobreposta. A concepção histórica pensada por Saviani

[...] está diretamente ligada com o processo de apropriação do conhecimento, enquanto um processo/produto cultural que possibilita ao homem conhecer sua realidade e nela atuar enquanto sujeito histórico-social, e não como sujeito abstrato. Daí que Saviani vê a necessidade da escola socializar o saber, a necessidade de os indivíduos se apropriarem do conhecimento produzido histórica e socialmente. (OLIVEIRA, 1994, p. 124-125).

Saviani considera que sem a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade a tarefa do homem “revolucionário” tende a se tornar mais complexa, no que concerne às formas mais adequadas, para alcançar os objetivos e o desejo por mudanças. O homem precisa ter lucidez sobre suas possibilidades de atuação numa sociedade edificada em um determinado modo de produção e seus múltiplos determinantes sociais. Ou seja, “[...] o ser humano, para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da que ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido”, diz Oliveira (1994, p. 125).

Para Saviani a socialização do saber produzido passa pela escola, no caso da sociedade capitalista, sua contradição é escancarada “[...] porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção” (2012a, p. 66) que não pode ser inteiramente socializado. Logo, a escola é uma escola a serviço de uma classe que orienta a sua finalidade. Duarte (1994, p. 137) ilustra bem a contradição da escola capitalista:

Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não pode se realizar sem a superação do capitalismo, também a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não pode se efetivar inteiramente nele. Saviani analisa essa contradição não apenas no plano das relações sociais externas à atividade escolar, mas também no interior das formas concretas dessa atividade, nas quais a efetiva apropriação do saber esbarra, com frequência, na descaracterização da especificidade da prática pedagógica, isto é, na secundarização da transmissão-assimilação do saber.

Sem perder de vista que a referência de historicidade para Saviani está diretamente ligada à Marx e Gramsci, nesse sentido, o alerta de Oliveira (1994, p. 125) nos ajuda a compreender o conhecimento no processo de mediação no interior dessa escola capitalista, “entra aí a questão do abstrato e do concreto [...], a apreensão do concreto nas suas múltiplas determinações requer a mediação do abstrato, que é o conhecimento produzido historicamente. É através desse abstrato que o indivíduo pode conhecer a realidade concreta e transformar essa realidade”.

Para a autora (1994, p. 125), o conhecer a realidade concreta implica considerar o processo de mediação que esse conhecer se realiza, isto é, “[...] não é uma iluminação súbita da consciência do sujeito que passaria a *ler* a realidade de uma forma crítica”. Esclarece que para Saviani o entendimento sobre a realidade “[...] passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar”. No entanto, não nos esqueçamos que essa educação escolar não se realiza de forma idealista. É prudente considerar a relevância do trabalho educativo nas suas múltiplas determinações. O sucesso deste depende de um agir e pensar, cuja “postura epistemológica” dos sujeitos na ação docente, não esteja arredada dos objetivos e finalidades condizentes com essa forma de pensar o processo educacional como faz Saviani.

Finalizando, a nossa intenção ao trazer esta seção foi aproximar o entendimento entre educação e transformação social no pensamento de Dermeval Saviani, cuja percepção terá dificuldade de se efetivar caso o homem seja destituído da sua historicidade e, a dialética juntamente com a categoria mediação, desvinculada da compreensão da educação como parte de um todo articulado constitutivo da prática social global. Nas palavras de Oliveira (1994, p. 117),

Se não se concebe a mediação dentro da concepção dialética, não se apreende o conceito de educação em Saviani. Por outro lado, se não se concebe o homem como ser histórico, isto é, se não se compreende a

historicidade do ser humano, a própria questão da mediação não é compreendida. A rigor, só se entende a historicidade do ser humano se se entende o ser humano como um ser mediatizado pela realidade histórico-social que vem sendo produzida; e, ao mesmo tempo, essa mediação só pode ser entendida claramente se a considerarmos no processo histórico.

Logo, o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme assegura o próprio Saviani, é com a transformação da sociedade vigente e não sua manutenção e perpetuação. “Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história” (2012a, p. 80). Assim, não é possível compreender a educação escolar no tempo presente sem que seja considerado o processo histórico que o ocasionou. Ou melhor, o sentido da pedagogia crítica está em assumir uma postura crítica diante dos determinantes sociais e das contradições que incidem sobre a educação do nosso tempo “[...] e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional” (2012a, p. 86).

Nessa orientação, nos próximos desdobramentos, cabe-nos trazer à baila uma discussão que permita abordar a prática social e pedagógica do professor melhor identificadas com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo o pensar e agir de Dermeval Saviani. Isto é, buscar subsídios, em sintonia com estes mesmo pressupostos, que reforcem a necessidade sobre a intencionalidade e orientação da prática pedagógica docente correspondente com os objetivos e finalidade de uma pedagogia “concreta”.

4.2 A prática social e prática pedagógica docente na perspectiva Histórico-Crítica: para além do espontaneísmo nas relações “puramente” escolares

A nossa insistência em realçar as bases teórico-metodológicas nas quais a Pedagogia Histórico-Crítica se assenta, desde a introdução desta tese, é justificada pelo fato desta teoria necessitar de uma ação pedagógica à altura dos desafios assumidos por ela em relação aos objetivos e possibilidades da educação escolar, no caso em questão, uma perspectiva alinhada com o marxismo ou, como prefere Gramsci, com a filosofia da práxis.

Na introdução do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2012a, p. 8-9), afirma que a tarefa que se propõe a pedagogia que dá o título ao referido livro em relação à educação escolar, passa pelos seguintes quesitos:

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

Saviani descreve que na relação que se estabelece entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar o saber ocupa centralidade enquanto objeto específico do trabalho escolar. Todavia, é preciso compreender esse saber identificado com os objetivos e pressupostos de uma teoria pedagógica concreta de inspiração marxista, cujo alicerce teórico, exige firmeza e coerência metodológica capaz de rivalizar com o senso comum dominante. “A passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (2004, p. 6). Nesse sentido, a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica na visão de seu mais importante interlocutor só poderá ser plenamente entendida nessas condições e nesses termos.

Para Duarte e Saviani a revolução no pensamento marxista é uma ação humana consciente e deliberada, portanto, não é um processo espontâneo e casual. A revolução não é obra dos que estão do lado capitalista, mas sim dos trabalhadores conscientes e organizados que tem como meta a transformação da realidade social. Realidade que se apresenta ao trabalhador limitada nas suas possibilidades de socialização dos conteúdos (científicos, artísticos, filosóficos, ...) historicamente produzidos pela humanidade. Por isso, “pensar a realidade usando abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido *deliberadamente* pela escola” (2012, p. 4, grifo nosso).

Nessa assertiva é prudente não negligenciar o papel do professor como provocador no processo revolucionário. Com palavras distintas, teoria e prática dialeticamente articuladas e relativamente autônomas, cujas implicações, têm de um lado, objetivos e intencionalidades de uma teoria pedagógica concreta e, de outro, prática social e pedagógica docente em consonância com essa mesma pedagogia concreta.

Os autores ainda reiteram para que o processo de transformação da sociedade e das pessoas ocorram

há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de

pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 5).

No entanto, advertem que a

[...] formação de um novo *éthos* não se faz do nada, sendo necessária a apropriação do que exista de melhor no patrimônio cultural da humanidade. E também não se trata de um processo no plano da consciência, devendo ter a base concreta das ações efetivamente transformadoras da realidade. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 5).

As lições a propósito das *Teses sobre Feuerbach* apregoadas na obra marxiana, dão-nos a exata noção sobre em quais condições se sustenta uma proposta educacional transformadora adotada pelos autores em foco, ou seja, a atividade revolucionária passa pela relação teoria e prática (consciência e ação) na sua complementaridade. Uma teoria crítica carregada de teor revolucionário exige conhecimento da realidade social a qual se deseja modificar. No caso específico da tarefa que compreende a Pedagogia Histórico-Crítica entendemos ser necessário uma práxis revolucionária (ação consciente do professor) correspondente com os seus anseios evitando assim que se crie uma dicotomia entre, “[nas palavras de Duarte (1999, p. 11)] teoria proclamada e prática realizada”.

Duarte (1999, p. 14) defende que a Pedagogia Histórico-Crítica impescinde da elaboração de uma “[...] concepção sobre a formação da individualidade humana como parte constitutiva do seu corpo teórico, isto é, não pode deixar de explicar de forma coerente e sistemática em que consiste conceber o indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais [...]”. caso contrário, acrescenta: “não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias [...] arraigadas no senso comum pedagógico e que acabam atuando como um filtro que distorce a própria recepção dos fundamentos e das principais teses defendidas por essa corrente educacional”. É nessa direção que caminha o livro *Individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* deste mesmo autor.

Segundo Duarte (1999, p. 14-15), é necessário ao professor, no trato com indivíduos concretos, a mediação de elementos teóricos que possibilite a compreensão desses indivíduos como sendo estes resultado da síntese de inúmeras relações sociais. Nas palavras deste autor:

Para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador enquanto decorrência imediata do fato dele estar em contato com o aluno. Além do mais, *conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir-a-ser*. Esse conhecimento, por seu lado, implica num posicionamento em favor de

algumas das possibilidades desse vir-a-ser e, conseqüentemente com outras. (grifo nosso).

Nesse sentido, Duarte (1999) elege como categorias centrais no desenvolvimento do seu trabalho sobre a formação da individualidade humana: objetivação e apropriação; humanização e alienação; gênero humano; e individualidade para-si⁶⁶ pensando a ação educativa (relação professor e aluno em suas singularidades). As categorias citadas por Duarte nos dão uma noção aproximada da complexidade que se apresenta ao processo educativo quando consideramos a relação estreita entre educação e formação humana na ontologia marxiana. Entretanto, para não incorreremos no risco de afastamento do eixo principal deste trabalho⁶⁷, por hora, apenas nos reservamos fazer referência.

Uma concepção crítica da educação (filiada ao marxismo), examina Duarte (2012), com intuito de dar forma e conteúdo a uma pedagogia nos mesmos moldes, ou seja, pretensamente crítica, requer o desenvolvimento de uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos de hoje. Reforça ainda sobre a necessidade da construção, na educação escolar, de uma concepção ontológica da educação vinculada, necessariamente, “[...] a um posicionamento ético em relação às possibilidades surgidas no processo histórico” (p. 39-40). Porque esse posicionamento, numa perspectiva materialista histórico-dialética, as relações sociais são analisadas na sua concreticidade e de forma contraditória e heterogênea. Na visão de Gramsci (1978, p. 47), “o homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa.”

Gramsci, no entendimento de Betti (1981), concebe o homem na sua multiplicidade e complexidade no processo histórico, no qual a individualidade só poderá ser entendida se considerada a humanidade do homem, isto é, humanidade que não é composta só pelo indivíduo, mas também pelas relações sociais estabelecidas com os demais homens e a

⁶⁶ Sobre as categorias delimitadas por Duarte como sendo iniciais e necessárias, para a reflexão sobre o processo de formação do indivíduo: “**objetivação e apropriação** enquanto duas categorias que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se auto-constrói ao longo da história; **humanização e alienação** enquanto duas categorias que expressam o caráter contraditório com que os pressupostos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de classes sobre outras classes e de grupos sobre outros grupos; **gênero humano** enquanto categoria que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos (a formação da individualidade é a formação do homem singular enquanto um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano); **individualidade para-si**, enquanto categoria que expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da ‘síntese das inúmeras relações sociais’, rumo a uma individualidade que seja síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano”. (DUARTE, 1999, p. 15).

⁶⁷ Lembramos que este trabalho está interessado na problematização e aprofundamento da relação teoria e prática tendo como foco o professor; a teoria pedagógica de base, reconhecidamente, marxista, no caso específico, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani; e a prática social exigida no marxismo.

natureza no decorrer do referido processo. Por isso, a espontaneidade no processo pedagógico tende a ser problemático quando se almeja a elevação da cultura das massas em direção distinta à da sociedade capitalista. Vejamos o que Betti tem a nos dizer:

A relação professor-escola corresponde – a um nível *molecular* – o que ocorre entre os intelectuais e as massas no nível universal, e não se expressa somente através de relações escolares, mas também das que socialmente se dão entre líderes e liderados, entre adultos e crianças, porque *toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica*⁶⁸. O professor se apresenta para a criança como um estímulo, como guia que ao mesmo tempo que propõe uma orientação e uma abordagem, solicita a participação e consenso. Sem essa intervenção, coercitiva na aparência mas substancialmente libertadora, não haveria passagem *de um tipo de cultura para outro superior*, nem estaríamos – propriamente falando – [em/de] educação. (BETTI, 1981, p. 55-56, grifos da autora) (tradução nossa)⁶⁹.

A escola defendida por Gramsci é aquela capaz de dar condições aos alunos de se apropriarem dos instrumentos culturais que lhes permitam compreender os vínculos estabelecidos entre o homem e a natureza. No entanto, sem abrir mão de uma concepção de história progressista e transformadora da condição humana, necessária para que se tenha uma visão mais abrangente, orgânica e racional do mundo, no qual o homem (aluno em formação) seja conduzido a conhecer a si mesmo e suas possibilidades de atuar sobre o seu entorno, a partir de uma visão de mundo das relações existentes, para assim poder intervir e transformar (BETTI, 1981). Porém, no modelo de *Escuela, educación y pedagogía em Gramsci* exige-se do professor um compromisso com essa forma de pensar a escola, qual seja,

criar as premissas [...] para a superação da sociedade atual através da consciência de suas contradições: “*este é o verdadeiro propósito do*

⁶⁸ O trecho retirado do livro, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* de Antonio Gramsci, corrobora como a argumentação de Betti (1981) utilizada na passagem citada, segue transcrição do original gramsciano: “Pero la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente *escolares* por las cuales entren en contacto con las viejas y absorban sus experiencias y valores históricamente necesarios *madurando* y desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto y para cada individuo respecto de los otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes e gobernados; entre *élites* e adherentes; entre dirigentes e dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejércitos. Cada relación de *hegemonía* es necesariamente una relación pedagógica, y se verifica, no sólo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales” GRAMSCI, 1971, p. 31-32, grifos do autor).

⁶⁹ “la relación maestro-escolar corresponde – a um nível *molecular* – a la que se da entre intelectuales y masas em el plano universal, y no se expresa sólo a través de las relaciones escolásticas, sino también a través de las que socialmente se dan entre dirigentes e dirigidos, entre adultos y niños, por cuanto *cualquier relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica*. El maestro se sitúa frente al niño como estímulo, como guía que al tiempo que propone una orientación y un planteamiento, solicita participación y consenso. Sin esa intervención, coercitiva en apariencia pero substancialmente libertadora, no existiría el paso *de un tipo de cultura a otro superior*, ni tendríamos – propriamente hablando – educación.”

educador. Deste ponto de vista, o educador é aquele que consegue representar esses valores históricos e fazer-se portador dos mesmos. (1981, p. 56, grifos do autor) (tradução nossa)⁷⁰.

Cabe lembrar que estamos interessados no papel do professor como mediador e condutor desse processo no qual se imbricam: prática pedagógica, pedagogia e orientação filosófica. É no sentido de uma pedagogia propositiva que Gramsci se envereda. Uma pedagogia alicerçada na filosofia da práxis, na qual, filosofia e política refletem o grau de articulação estabelecido na vida social do homem. Segundo Betti (1981), para Gramsci a educação é o resultado da escalada do homem no mundo onde este trava uma luta constante de forma que o velho tende a conservar-se e o novo trata de impor-se, isto é, o processo de interação entre o indivíduo e o ambiente assume uma dimensão mais ampliada do que se supõe.

Por isso é necessário ao professor ter consciência das contradições da sociedade capitalista. Ter consciência significa, no pensamento gramsciano, saber que filosofia e política possui uma articulação orgânica. Remetendo-se à Pedagogia Histórico-Crítica, sustenta Zanella (2003, p. 225), o docente “necessita possuir certa clareza da visão de mundo na qual envolve o ensino. Há, portanto, uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica”. O autor defende que sem o conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que diferenciam a filosofia da práxis de outras concepções e visões de mundo, o trabalho docente (relação teoria e prática) tende a situar-se ao nível do senso comum.

Para Saviani (1990, p. 8-9), “[...] a prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica ainda que em grande parte dos casos essa relação não esteja explicitada”. Complementa: “[...] quando os pressupostos teóricos e os fundamentos filosóficos da prática ficam implícitos, isto significa que o educador, via de regra, está se guiando por uma concepção que se situa ao nível do senso comum.”

O pensador italiano mira o desenvolvimento da personalidade de cada aluno sem desconsiderar a complexidade que se apresenta o processo educativo no contexto histórico-social mais recente, isso implica, considerar o objetivo/subjetivo presente no silogismo entre política, pedagogia e educação. Diz Gramsci (1978, p. 47): “Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o *melhoramento* ético seja puramente individual [...]”. Prossegue dizendo que

⁷⁰ “crear las premissas, por tanto, para la superación de la sociedad actual mediante la toma de conciencia de sus contradicciones: tal es la verdadera finalidad del educador. Desde este punto de vista, es educador aquel que logra representar esos valores históricos y hacerse portador de los mismos”.

a individualidade não se realiza e desenvolve apartada das relações com a natureza e com outros homens. “[...] o homem é essencialmente *político*, já que a atividade para transformar e dirigir constantemente os homens realiza sua *humanidade*, a sua *natureza humana*” (p. 48, grifos do autor).

Por essa razão Gramsci não descarta o esforço e o papel decisivo das gerações adultas (intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, professores,...) em direção a democratização da vida social. Disso decorre, não haver espaço para práticas espontaneístas ao nível do senso comum no “ensino do concreto”⁷¹.

Daí a convicção da política de identidade e pedagogia, política e educação cuja eficácia é medida pela sua capacidade de influenciar as condições reais em que vivem os homens, modificá-las e superá-las. Assim, finalmente, a necessidade de compreender a relação entre a escola e desenvolvimento sócio-económico, a fim de apoiar a educação, não em princípios abstratos especulativos, mas na concretização da situação histórica, para formar o homem atual de seu tempo. (BETTI, 1981, p. 171, tradução nossa)⁷².

A partir das considerações assinaladas sobre o pensamento educacional Gramsciano é possível sublinhar, em conformidade com Betti (1981), o rechaço deste pensador pelas teorias espontaneísta e puerocêntrica⁷³ fazendo-nos acreditar que a autonomia da criança ou do aluno não é algo dado ou espontâneo. Muito pelo contrário, é algo que só pode ser alcançado com esforço e disciplina. Na educação escolar pensada por Gramsci “[...] o professor ensina e estimula a criança a participar das conquistas da herança cultural e histórica das gerações precedentes” (p. 172, tradução nossa)⁷⁴. Alerta que “a espontaneidade é sempre uma expressão de atitudes, de interesses nascidos em contato com o ambiente dominado por pressão ideológica exercida pelas forças mais conservadoras” (p. 173, tradução nossa)⁷⁵. Conclui que a espontaneidade está sempre determinada e mediada pelo senso comum, nesse sentido pensando a atuação docente, abrir mão dessa condição de intervenção seria abdicar de lutar contra as divisões e as injustiças naturalizadas na realidade social. Isto é,

⁷¹ Expressão empregada por Zanella (2003) ao referir-se ao trabalho como princípio educativo no ensino na perspectiva da filosofia da práxis.

⁷² “De ahí la convicción de la identidad de la política y la pedagogía, de la política y la educación cuya eficacia se mide por su capacidad de incidir en las condiciones reales en que viven los hombres, a fin de modificarlas y superarlas. De ahí, en fin, la necesidad de comprender las relaciones entre escuela y desarrollo socio-económico, con objeto de fundamentar la educación, no sobre principios abstractos especulativos, sino sobre la concreción de la situación histórica, para formar el hombre actual de su época.”

⁷³ Características de um sistema, método ou procedimento que coloca a criança no centro de referência educacional, social ou antropológica.

⁷⁴ “[...] el maestro enseña y estimula al niño a participar en la conquista de la herencia cultural e histórica de las generaciones precedentes”.

⁷⁵ “La espontaneidad es siempre expresión de actitudes, de intereses nascidos al contacto del ambiente dominado por la presión ideológica que ejercen las fuerzas más conservadoras.”

livrar o educando da direção responsável em nome da espontaneidade – que historicamente não existe – significa contornar o problema educacional, ou seja perde-se na rede de uma visão metafísica de homem, que lhe impede de exercer uma alternativa cultural e política. (BETTI, 1981, p. 173, tradução nossa)⁷⁶.

Para o autor, a formação do homem na sua concretude é alcançada à medida que a espontaneidade dá lugar a capacidade deste de poder decidir sobre os condicionamentos que lhe são impostos de forma passiva. Lembra ainda, que esta libertação não acontece, no pensamento educacional gramsciano, se não for respeitada a relação dialética entre professor e aluno, cujo pano de fundo motivador não pode ser outro senão a realidade social e seus determinantes.

Atinente à intencionalidade e “objetividade” da prática (social e pedagógica) docente nos moldes gramscianos, Zanella (2003) em tese intitulada *O trabalho como princípio educativo do ensino*, entende ser imperativo para o docente comprometido com a superação da sociedade capitalista a opção clara e manifesta pela filosofia da práxis, assim como o domínio de seus pressupostos teóricos. Nas suas palavras: “Entendemos que o docente, principalmente numa perspectiva histórico-crítica, necessita possuir certa clareza da visão de mundo na qual desenvolve o ensino. Há, portanto, uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica” (p. 225). Clareza que permite/permitirá ao docente concorrer com a força ideológica presente no senso comum, tanto no âmbito social como nos objetivos do ensino.

Assim, tendo como ponto de referência a Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário trazer elementos constitutivos à prática (social e pedagógica) docente que sejam compatíveis com o agir e pensar de Saviani e de seus principais interlocutores teóricos.

4.2.1 Pedagogia Histórico-Crítica: uma prática (social e pedagógica) docente tributária da filosofia da práxis

Nos desdobramentos anteriores consta que a Pedagogia Histórico-Crítica não é uma pedagogia voltada para a manutenção do modelo societal posto, mas tem como meta, considerando a educação como parte de um conjunto mediador, contribuir com a sua transformação e superação. Assim, a pedagogia saviniana é fruto de uma forma de pensar a

⁷⁶ “Librar al educando de la dirección responsable en nombre de la espontaneidad – que históricamente no existe – supone eludir el problema educativo, o sea perderse en las redes de una visión metafísica del hombre que le impide realizar una alternativa cultural y política”.

educação enquanto função mediadora no contexto de uma prática social ampliada. Nessas condições, exige-se do educador um posicionamento ativo diante das contradições (do ponto de vista da filosofia da práxis) inerentes à sociedade capitalista e a forma que esta imprime ao processo educacional. Logo, atuar ao nível da transformação das consciências dos sujeitos atuantes na prática social, nos moldes que a teoria pedagógica reconhece e se fundamenta, não é algo que acontece de maneira espontânea⁷⁷ e casual.

Romper com a força ideológica presente no senso comum exige “[...] uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica”, conforme já anunciado por Zanella (2003). Este autor nos chama a atenção sobre a importância dessa articulação, sem a qual, o “ensino reflexivo crítico” ou o “ensino do concreto” como prefere, ficam comprometidos. “As transformações do cotidiano na dimensão da totalidade concreta necessitam estar fundamentadas na reflexão teórica” (p. 249), o trabalho educativo nessa direção, carece de uma reflexão teórica, pois é problemático pensar a Pedagogia Histórico-Crítica, com seus objetivos para a educação escolar, desvinculada de sua base teórico-metodológica, ou seja, sem a qual, a prática pedagógica coerente com suas aspirações se perderia num “claro-escuro de verdade e engano”, comum ao “mundo do tráfico e da manipulação” do qual falava Kosik (1969).

Zanella (2003, p. 263) provoca-nos com o seguinte questionamento sobre a articulação dada no parágrafo anterior: “Seria possível, na perspectiva do materialismo histórico dialético o conhecimento do concreto pensado sem a mediação da teoria?” Outras tantas questões podem/poderiam ser formuladas a partir deste mesmo princípio articulador, por exemplo: seria possível, na Pedagogia Histórico-Crítica uma prática social e pedagógica, fiel com seus objetivos e pressupostos que não estivessem em anuência com a concepção filosófica que a fundamenta? Em sentido inverso: É possível desenvolver uma prática social e pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica com teor revolucionário sem o conhecimento e o domínio do materialismo histórico e dialético? No método pedagógico de Saviani, a prática social ocupa centralidade porque é parte de um agir e pensar a educação, tendo como meta, explicitar e denunciar as contradições presentes na base da organização social capitalista juntamente com suas inúmeras conexões.

Segundo o próprio Saviani essa é a marca distintiva da Pedagogia Histórico-Crítica:

⁷⁷ Remetendo-nos novamente as palavras Betti (1981, p. 172) sobre o pensamento educacional gramsciano ao referir-se as tendências espontaneístas na educação: “La espontaneidad es siempre expresión de actitudes, de intereses nacidos al contacto del ambiente dominado por la presión ideológica que ejercen las fuerzas más conservadoras.”

[...] faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus questionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma qualidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica. (2012a, p. xvi-xvii).

As preocupações de Saviani (2012a) aqui estão relacionadas com a forma de como a educação é tratada, de elemento socialmente determinado à determinante das relações sociais, por isso, é preciso ter claro as contradições localizadas na base social da sociedade capitalista como sendo orgânicas e não somente conjunturais, para que não se caia no discurso mistificador e ideológico de achar que a solução dos problemas sociais estão exclusivamente a cargo da educação e, por conseguinte, da escola conclui ele. Ou, em sentido oposto, achar que a escola está “[...] presa na irrevogabilidade das determinações sociológicas” (SNYDERS, 1977, p. 113) como previam as teorias crítico-reprodutivistas.

A marca distintiva, portanto, da Pedagogia Histórico-Crítica aponta para a necessidade de uma prática educativa guiada por uma prática social que seja transformadora, consciente e orientada para uma finalidade, ou alguém duvida que o educador Saviani estivesse pensando diferente disso no momento em que deu vida a sua pedagogia? Vázquez (1977) afirma que as contradições da sociedade capitalista chegaram a tal ponto de aguçamento que elas só poderão ser modificadas se o homem assumir uma postura criadora e revolucionária. Acrescenta:

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da praxis. (1977, p. 47).

Nesse enfoque somos obrigados a concordar com Zanella (2003, p. 266) quando faz a seguinte alegação: “[...] embora todo o ensino na pedagogia histórico-crítica tenha como ponto de partida a prática social, esse ponto de partida pouco significa, se o professor não dominar minimamente um instrumento de trabalho básico que se chama teoria”. A teoria, neste caso, é a da filosofia da práxis. A tese defendida pelo autor é de que, “[...] antes de ensinar qualquer conhecimento escolar, o professor necessita ter o domínio de uma teoria enquanto visão de mundo sistematizada. E que este domínio da teoria pode e deve ser feito, preferencialmente, com a problematização da prática social”.

Prática social considerada pelo autor enquanto totalidade em movimento que se cria e se transforma. “Assim, a formação do professor requer domínio aprofundado dos paradigmas

teórico-metodológicos predominantemente nas diferentes tradições dos conhecimentos. E essa formação não pode ser reduzida a pragmaticidade do cotidiano [...]”. Tendo em curso que as “[...] exigências de análises, sínteses, enfim, de sistematização de sua prática, certamente se requer desse profissional fundamentação teórica-metodológica para dar conta de toda a complexidade que se lhe apresenta” (2003, p. 267), ou seja, consciência de suas possibilidades de atuação nessa realidade social da qual faz/é parte.

Além do mais, estamos tratando de uma pedagogia progressista inspirada no marxismo, em que a prática social do professor (prática pedagógica) não pode cair no encanto das facilidades e interpretações usuais da realidade sob pena de seus objetivos e tarefas se perderem no plano das “verificações empíricas” (senso comum). O ensino inspirado no marxismo, descreve Snyders (1978, p. 354):

[...] é totalização da experiência e, no entanto, totalização difícil, que não se obtém senão à custa de uma série de rupturas, pois não é adição, mas exige ter-se acesso a um novo ponto de vista: o abstrato. E é o único meio de se escapar ao carácter parcial e unilateral das verificações empíricas. Então, o pensamento dialéctico pode perceber o conjunto das relações no seu carácter de contradição e de dependência, o choque dos contrários e, ao mesmo tempo, a unidade dos contrários.

Não devemos nos esquecer que o concreto pensado é uma atividade que transcorre ao nível do pensamento. Todavia, aponta Zanella (2003, p. 274-275), “[...] sem uma teoria crítica – no papel de ferramenta de ação – o pensamento não consegue, por si só, na sua singularidade dar conta de produzir o conceito [concreto pensado]. Como fazer a análise do concreto abstrato sem a mediação da teoria?” Daí a insistência do autor em afirmar sobre a necessidade do domínio da filosofia da práxis e de suas categorias centrais para “destrinchar o real e produzir o conceito”. O trecho a seguir comprova a posição assumida por Zanella:

Defendemos, portanto, com base na filosofia da práxis que, para conhecer o real concreto, há a necessidade a priori de conceber o real natural e social como sendo constituído de uma ordem dialética que possui uma essência, a coisa em si, a lei do devir. Sem esta clareza ontológica não é possível o conhecimento – epistemologia – do real concreto. Uma vez obtido o conceito – leis naturais e sociais, lei do devir presentes nas obras primas, nos clássicos – faz-se, necessário, então, o ensino do conceito. (2003, p. 276).

Nesse aspecto, é essencial para uma prática pedagógica, inserida numa perspectiva do ensino marxista, por em evidência as continuidades e rupturas no decorrer do percurso histórico, procurando no referido processo, relacionar as bases materiais e sociais afim de desnaturalizar as construções ideológicas radicadas no cotidiano dos alunos e que se colocam

como impeditivas ao fortalecimento das suas respectivas individualidades. A orientação do trabalho pedagógico, no sentido de situar o aluno como aluno concreto, não pode ser facultada em uma pedagogia entendida como revolucionária. Paradoxalmente, o domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade passa pela sensibilidade do trabalho pedagógico do professor ao se posicionar em relação as diferenças, entre o que deseja o aluno empírico e o que é desejável ao aluno concreto. Com outras palavras, liberdade, autonomia e responsabilidade, qualidades essenciais para a constituição do aluno concreto, tem a ver com o desalojar das concepções conformistas que negam as contradições da sociedade capitalista. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa dominar e ter claro o “conceito”.

O domínio do “conceito”, segundo Zanella (2003), está relacionado com o entendimento dos pressupostos da sociedade capitalista no seu conjunto institucional. “Trata-se da formação política com base na formação filosófica e científica, a partir da classe social que oferece um horizonte de problemáticas mais ampliado, que, no capitalismo, é o horizonte da classe trabalhadora” (p. 281), completa. Isto é, estamos falando do mesmo horizonte ilustrado na Pedagogia Histórico-Crítica, cujo “[...] papel essencial do ensino escolar é o de socializar as verdades, já descobertas a partir dos interesses dos dominados, ou seja, dos trabalhadores” (p. 278-279)⁷⁸. Nesse sentido, fica manifesta a necessidade da coincidência entre a prática social e a prática pedagógica do professor para dar conta dessa complexa tarefa.

Cabe então ao docente comprometido com os pressupostos da filosofia da práxis, no entendimento de Zanella (2003, p. 280-281),

[...] a tarefa de estar qualificado, tanto no domínio dos conhecimentos de sua área de ensino quanto no de como ensinar. A qualificação do professor na perspectiva da filosofia da práxis pressupõe o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos daquela filosofia, pois o ato de ensinar, ato pedagógico, pressupõe uma pedagogia a qual pressupõe uma teoria e esta pressupõe uma filosofia. Assim, ensino, ciência e filosofia estão entrelaçados e, sem esta articulação orgânica (coerência, visão de mundo unitária), o professor age no senso comum.

Intrínseco ao posicionamento do autor está a discussão que trata do marxismo como ciência e/ou como ideologia. O marxismo, relata Vázquez (1977, p. 303): “É uma teoria que, como tal, é produto de um pensamento que constrói conceitos e categorias para tratar de

⁷⁸ O horizonte da classe trabalhadora (consciência de classe), alerta Vázquez (1977, p. 292): “pressupõe, portanto, a capacidade de situar as manifestações particulares da opressão e da exploração dentro de uma visão total e, dêsse modo, a possibilidade de orientar numa direção geral as ações aparentemente mais pobres para um objetivo mais geral e longínquo, com o qual essas ações ganham sentido. Só assim tais ações deixam de fundir-se na espontaneidade pura e se integram numa praxis reflexiva, ou seja, procurada e desejada.”

reproduzir idealmente certa realidade num processo ascensional do concreto ao abstrato”. Ora, ao tratarmos da Pedagogia Histórico-Crítica, por tudo que foi exposto até o momento, não podemos negar que esta possui os traços marcantes de uma pedagogia crítica, portanto, tem razão Zanella quando faz menção a referida “articulação orgânica” e a necessidade do domínio desta pelo professor comprometido com o ensino do concreto. Em jogo está o fato de que “o marxismo não é apenas ideologia; seu caráter ideológico é inseparável de seu caráter científico⁷⁹” (VÁZQUEZ, 1977, p. 303).

O autor da *Filosofia da praxis* assegura que pelo fato de uma filosofia corresponder a interesses sociais não exclui sua função cognoscitiva. Como exemplo desse caráter, faz referência ao materialismo histórico, isto é, escreve que a função ideológica do marxismo só pode ser exercida com base numa compreensão científica.

O fato de que uma filosofia corresponda a interesses sociais não se opõe, por princípio, a sua função cognoscitiva. Isso é evidente no marxismo. E não só não se opõe a ela, como, em alguns casos, e muito cristalinamente no caso do materialismo histórico, é justamente o interesse de classe, a perspectiva que este abre ao conhecimento, que o permite cumprir essa função, ou seja, atingir um conhecimento verdadeiro. Por isso não é justo estabelecer uma oposição radical entre *marxismo como ciência* e o *marxismo como ideologia*”. (VÁZQUEZ, 1977, p. 303-304, grifos nosso).

A filosofia da práxis, portanto, não pode deixar de ser analisada como um instrumento teórico de transformação da realidade social, cujo viés revolucionário, não se consubstancia sem o papel ativo da consciência dos implicados e comprometidos no processo de mudanças. O marxismo como ideologia está diretamente ligado a uma classe, a classe trabalhadora na sociedade capitalista. Como teoria é o resultado de uma atividade teórica, vinculada a uma prática social, de intelectuais como Marx e Engels que viam impossibilidades da classe operária atingir, espontaneamente, uma consciência socialista. Isto é, os autores estavam convencidos de que era preciso inculcar tal consciência por esta solicitar uma práxis reflexiva (revolucionária), e que consideravam não acontecer da noite para o dia. Resulta das considerações apresentadas que a função ideológica do marxismo só poderá ser plenamente cumprida com base na fundamentação e compreensão do seu caráter científico (conhecimento da realidade) para não incorrer nos mesmos enganos cometidos pelos socialistas utópicos (VÁZQUEZ, 1977).

Resumindo, utilizando-nos das palavras de Frigotto (2000, p. 73),

⁷⁹ Aqui fica evidente a diferenciação entre o socialismo científico e o socialismo utópico.

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Este autor argumenta que a dialética está situada no plano da realidade e também no plano histórico, ou seja, ela, a dialética, está intrínseca nas “[...] relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Portanto, “o desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real” (2000, p. 75).

A posição assumida por Frigotto (2000) tem como base a essência da concepção materialista da história apresentada por Marx e Engels na *Ideologia Alemã*⁸⁰. Para ele, o método vincula-se a concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. “A questão da postura [concepção materialista histórica], neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (p. 77). Nesse sentido, o conhecimento crítico da realidade tem como objetivo orientar “[...] uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (p. 81).

Tendo em observância, sustenta Frigotto, que na teoria materialista histórica o conhecimento efetiva-se *na* e *pela* práxis. “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (2000, p. 81).

Nesse aspecto, considerando a ligação da Pedagogia Histórico-Crítica com a filosofia da práxis e pensando a atuação do professor, é importante ressaltar a articulação necessária

⁸⁰ O desafio do pensamento está em conseguir chegar mais próximo da essência das determinações sociais, na dialética do real, para os autores da *Ideologia Alemã*: o fato de determinados indivíduos em determinadas relações de produção. “A observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente e sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção. A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas, desses indivíduos, não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem material realmente, como atuam, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade. A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, linguagem da vida real. [...] Os homens são produtores das suas representações, ideias etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que estas corresponde até as suas forças mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida.” (MARX; ENGELS, 2009, p. 30-31).

entre a teoria que sustenta esta pedagogia e a prática solicitada com base nesta teoria considerada indispensável para a formação de uma consciência segura da práxis. Isto é:

De posse do método dialético no ensino, o professor articula, a um só tempo, as categorias totalidade, mediação e contradição, que acontece pelo trabalho vivo do professor enquanto práxis materializada no ensino. O professor, conhecedor do conceito, vai ensinar o conceito, problematizando a prática social dos alunos – desvelando sua pseudoconcreticidade e, ao mesmo tempo, vai apresentado [sic] o conceito, fazendo as primeiras aproximações, no sentido de mostrar como este se articula direta ou indiretamente com a prática social. O trabalho do professor, além de desvelar a prática social dos alunos e do concreto empírico, consiste, principalmente, em desvelar o conceito. (ZANELLA, 2003, p. 287).

Compete-nos, mais uma vez, realçar o conceito (o saber objetivo) como sendo o concreto pensado, ou seja, o conceito considerado a partir das dimensões do imediato e do mediato. É preciso que o professor, afirma Zanella (2003, p. 287, acréscimo nosso), “[...] destrinche o conceito, explicitando o seu processo de produção [...] [, a] historicidade [...], a forma como foi produzido, a problemática que lhe deu origem [...] e com que finalidades sociais é utilizado”. No sentido perquirido, a mediação do professor vai muito além do conteúdo ensinado. Cabe-lhe explicitar os determinismos e o conjunto mediador que cercam esse saber objetivo, mas, para isso, é preciso que as perguntas feitas à realidade correspondam ao “horizonte intelectual⁸¹” coincidentes com os da filosofia da práxis, em contraposição crítica ao “horizonte intelectual” da burguesia e sua visão social de mundo e, por conseguinte, aos objetivos pretendidos para a educação.

Nos rastros deixados pela Pedagogia Histórico-Crítica ao longo de seu desenvolvimento, a articulação entre: a concepção materialista histórica, método e pressupostos teóricos desta corrente pedagógica, se mostraram de forma marcante. A Pedagogia Histórico-Crítica como resultado do agir e pensar de Saviani é sustentada por uma visão de mundo que pensa a educação baseada numa visão de ser humano consciente das condições e das contradições intrínsecas à sociedade capitalista. Por isso, o ensino inspirado

⁸¹ Marx, segundo Löwy (1991, p. 96-97), diz que “o ponto de vista de classe e o conhecimento científico não são contraditórios. [...] A caracterização de uma teoria como representando o ponto de vista de uma classe determinada não significa necessariamente que essa obra não tenha valor científico”. Porém, Marx constata o seguinte sobre David Ricardo, prossegue Löwy, “[...] apesar de sua boa fé, de sua imparcialidade, do seu amor à verdade, é um burguês, isto é, a ideologia burguesa, a visão de mundo burguesa impõe certos limites à sua ciência e ao grau de conhecimento que ele pode chegar. Então, o ponto de vista burguês na obra de Ricardo não é produto de uma apologia direta, servil aos interesses das classes dominantes [crítica aos economistas vulgares], mas resulta do fato de que a sua visão de mundo, a visão que orienta seu trabalho científico é a visão social da burguesia, de auto-ilusão. Então, o que caracteriza o ponto de vista burguês em Ricardo é aquilo que Marx disse a propósito da pequena burguesia no *18 Brumário*: é uma certa *maneira de pensar*. É a maneira de pensar de Ricardo que depende do ponto de vista burguês. É a sua *problemática*, as perguntas que ele faz à realidade, é o seu *horizonte intelectual*” (1991, p. 99-100).

no marxismo exige do educador um ponto de vista – ou uma orientação metodológica – que ultrapasse o plano das “verificações empíricas”.

“Como realizar essa tarefa?” Saviani (2004) já respondeu a esta pergunta afirmando não ser possível elaborar uma concepção de mundo sem método. Logo, a pedagogia saviniana só poderá ser plenamente compreendida se se respeitado o horizonte intelectual do seu proponente. Nela o papel do educador não pode ser outro senão: compreender o indivíduo concreto, o vir a ser (o aluno como resultado no e do processo histórico); compete também ao educador ter em mente que a relação pedagógica extrapola o alcance da escola, isto é, estímulo, guia, orientação, solicitação com vista a intervenção; É necessário ao educador uma visão de mundo coerente com as aspirações da filosofia da práxis, ou seja, compreender para intervir e transformar; ao educador é imperativo pensar a escola sem se afastar da sua dimensão histórica, por isso, é importante ter claro as contradições da escola capitalista para que os objetivos de ensino não se percam no senso comum educacional dominante. Com outras palavras, há a necessidade de compreensão da complexidade do processo educativo no contexto histórico social; Ao educador ainda cabe perceber que a democratização da vida social depende do acesso do aluno a uma dimensão mais desenvolvida desta; e ao educador incumbe saber que toda relação pedagógica é também uma relação política e que o desenvolvimento da autonomia do aluno não acontece espontaneamente, portanto, precisa ser estimulada numa relação dialeticamente estabelecida.

Para que o docente seja considerado um agente social ativo, nos moldes descritos no método pedagógico de Saviani, é imprescindível que sua prática pedagógica, conforme comentário de Garayalde (2008), coincida com a análise e percepção da realidade social denunciada no marxismo, ou seja, desigual e contraditória. Nesse sentido, os “passos” ou “momentos” descritos na Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, estão diretamente atrelados ao papel do professor no interior de uma teoria pedagógica considerada revolucionária. Isto é, a filosofia da práxis trabalha com a concepção de indivíduos concretos e não abstratos. Então, cabe ao professor a tarefa de fazer as perguntas à realidade de forma que esta não se distancie do horizonte intelectual indicado na referida teoria pedagógica, dito de outra forma, as perguntas necessariamente devem exceder o ponto de vista da classe dominante⁸². Não pode ser um ponto de vista empírico.

⁸² No entendimento de Löwy (1978, p. 34), “[...] o ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, mas é o que oferece maior possibilidade de acesso a essa verdade. Isso porque a verdade é para o proletariado um meio de luta, uma arma indispensável para a revolução. As classes

Seria ingenuidade ou ilusão acreditar que o método pedagógico saviniano tenha a pretensão de atribuir a escola capitalista um poder que ela não possui, de sozinha transformar e revolucionar a sociedade atual. Não obstante, a revolução é uma ação humana dependente de uma consciência segura das possibilidades de atuação numa determinada realidade, no caso desta, consciência de suas deformações e contradições. Por isso, o trabalho educativo deve ajudar na formação de atitudes (perante a sociedade, a vida, as pessoas e as atividades sociais) distintas das apregoadas pela sociedade capitalista.

Nesse sentido, retornando sobre a questão da revolução, já mencionada antes por Saviani e Duarte (2012, p. 4), porém sua reprodução de forma ampliada subsidia o leitor compreender a origem das preocupações debatidas ao longo da presente tese⁸³. Na manifestação dos autores:

Ela [a revolução] é uma ação humana e como qualquer ação humana ela depende da consciência. A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. [...] Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. *São necessárias as abstrações* como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. *Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola.* (grifos nosso).

Saviani e Duarte reforçam que o desenvolvimento do trabalho educativo na perspectiva de superação do atual modo de produção demanda uma pedagogia de inspiração marxista e é nesse caminho que se insere a Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, defendemos, ao sujeito da ação (ao educador) no desenvolvimento de um trabalho educativo nessa mesma perspectiva, a necessidade da mediação de um método de análise da realidade e uma visão de mundo coerente com as aspirações da teoria que a fundamenta. Caso contrário, como pensar a realidade sem o domínio e o uso de abstrações teóricas? Como fazer com que a escola a produza deliberadamente?

dominantes, a burguesia [...] têm necessidades de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade da verdade...”

⁸³ Durante todo percurso exposto nesta tese procuramos evidenciar a necessidade de trazer para o debate, transcorrido em torno da Pedagogia Histórico-Crítica e o marxismo, a estreita relação entre prática social docente e método dialético por entender que a pedagogia em voga exige uma atuação docente consciente e intencional numa realidade social marcada pelas contradições produzidas na sociedade capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lições extraídas no processo desta pesquisa, tomando como base a afirmação de Snyders (1974, p. 12) – seguramente apoiado nos escritos leninistas – ao dizer que: “sem teoria revolucionária (pedagógica) não há prática revolucionária (pedagógica)”, possivelmente, podem colaborar no desenvolvimento e aprofundamento dessa assertiva sob um prisma diferente, qual seja, sem uma prática pedagógica revolucionária, coerente com as aspirações de uma teoria pedagógica também revolucionária, dificilmente esta se consubstanciará com tal. Essa é a procedência da inquietação que nos levou a desenvolver e propor a tese apresentada. Em virtude disso, procuramos explorar as potencialidades da Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria educacional brasileira que incorpora, na sua essência, as proposições de uma pedagogia socialista, como pudemos acompanhar no capítulo inicial (item 2) desta pesquisa apresentadas pelo próprio Dermeval Saviani⁸⁴, para ajudar-nos na articulação do enunciado sugerido.

Assim, de forma análoga, para que a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica explore o seu potencial revolucionário, é necessária uma prática pedagógica coerente com suas tarefas e aspirações, ou seja, é indispensável uma prática congruente e afinada com as bases teórico-metodológicas sobre as quais assentam esta pedagogia. Sobre elas repousam o entendimento de que o trabalho educativo é considerado um ato intencional em que a humanidade, produzida histórica e coletivamente pelos homens, precisa ser assimilada pelos indivíduos para que se tornem humanos na sua plenitude e potencialidades, como Saviani defende. No entanto, na essência desse juízo repousam categorias de análises encontradas exclusivamente no universo teórico marxista, cuja ação educativa, na direção pretendida, demanda familiaridade, conhecimento e domínio destas. Podemos citar como exemplos: a dialética da história, a mediação, a totalidade e, entre outros, o conceito de prática social enquanto práxis.

Zanella (2003) chama-nos a atenção sobre um ponto que possivelmente esteja relacionado sobre as disposições contidas no parágrafo anterior. Para ele muitos interpretes da Pedagogia Histórico-Crítica ao tomarem a prática social “[...] como definidora do que deva ser ensinado na escola. A prática social seria o ponto de partida de qual conhecimento científico seria estudado [conteúdo]. Embora problematizem a prática social, esta é interpretada de forma pragmática e pseudoconcreta” (p. 294). Ou seja, o receio do autor é que

⁸⁴ Na subseção 2.2 (Pedagogia Histórico-Crítica: para uma pedagogia socialista) Saviani conclui que a pedagogia proposta por ele materializa e encampa, em certa medida, as teses de uma pedagogia socialista inicialmente convencionadas por Suchodolski.

a essência do conhecimento científico pode ser relegado a um segundo plano ou até negligenciado quando esse conhecimento não é identificado ou tratado como um saber objetivo, um saber histórico-social. Com outras palavras, a própria categoria prática social, enquanto práxis, precisa ser compreendida no interior da teoria pedagógica.

A contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Saviani, no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, ajudou-nos no esboço e desenvolvimento do percurso apresentado nesta tese. Nela, a dialética da história ou “dialética do movimento real” expressas no Materialismo Histórico e Dialético, apresenta-se como a concepção mais adequada, adotada por Saviani, para compreender e explicar a relação do movimento e das transformações dos processos sociais, as formas de produção e condições de existência, assim como o fenômeno educacional inserido nesse processo. Também aí Saviani proclama seu interesse pela categoria prática social e o significado que esta tem para o marxismo, isto é, práxis como articulação entre teoria e prática a partir das contribuições de Vázquez (1977). “vejo a práxis [diz Saviani (2012a, p. 120)] como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo”.

Dessa maneira, não é uma teoria pela teoria e nem uma prática pela prática, e sim uma articulação e unidade que sugerem, ao mesmo tempo, oposição e relativa autonomia entre ambas. Porém, sem perder de vista o tratamento dialético exigido, no plano da consciência filosófica, para se atingir a práxis (prática social) no sentido concebido pelo marxismo. Nas palavras de Saviani (2012a, p. 120, grifos nosso): “É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, *alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática*. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante”. Por detrás do significado desta expressão está que “[...] a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. *Isso nos remete a questão do método*”.

Esta é uma das razões que nos conduziu a propor a ampliação da discussão entre prática social docente e método dialético no marxismo nesta pesquisa. Defendemos que a pedagogia saviniana somente poderá ser compreendida se compreendido o método marxiano, pois é dele originada – “Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos [Método da Economia Política de Marx, descreve Saviani (2012a, p. 120)]”. Isto é, na Pedagogia Histórico-Crítica é importante ter em destaque que a categoria da mediação precisa ser entendida para que se compreenda também a educação como tal, como

um processo mediador no interior da prática social global⁸⁵. No referido método pedagógico, Saviani (2012a) propõe que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada sendo a mediação explicitada nos “passos” ou “momentos” chamados por ele de problematização, instrumentalização e catarse. Todavia, o processo de conhecimento não se dá de uma maneira casual ou espontânea. A passagem da “síncrese” à “síntese” ou a passagem do empírico ao concreto mediado pelo abstrato é senão expressão analítica dos momentos exibidos no próprio método marxiano, sem o qual tal “*détour*” não faria sentido.

Ora, Saviani sempre deixou claro que o método pedagógico, inicialmente proposto por ele, carrega os fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético. E, além do mais, outras questões estão diretamente implicadas no referido método como: a abordagem do conteúdo, o conhecimento como saber objetivo e a ação docente, questões compreendidas, necessariamente, no plano das relações sociais das quais tratam o marxismo⁸⁶. Isto é, o significado ou o papel da educação para Saviani traz intrinsecamente pressupostos ontológicos, filosóficos, epistemológicos e gnosiológicos encontrados apenas na teoria marxista. Por isso, defendemos que a prática docente orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica exige uma “postura epistemológica” que inclui uma visão de mundo e compreensão do método de análise nos termos postos.

Na teoria em questão, no processo pedagógico, o professor se coloca como mediador entre o aluno e o conhecimento produzido socialmente. Mas não é uma relação formal. É uma relação dialética em que os conteúdos escolares necessitam ser tratados na sua concretude e na sua totalidade, caso contrário, não passarão de conteúdos abstratos. Daí o perigo de se propor uma didática ou uma prática docente para a pedagogia savianiana (ou a qualquer outra teoria pedagógica marxista), pois, sem o domínio do método e a visão de mundo coerente com as aspirações marxianas, por parte do professor, isso pouco significaria, ou seja, se configuraria como a própria negação da lógica dialética no interior da teoria. Até porque a

⁸⁵ O trecho a seguir destacado ajuda na compreensão da concepção de educação como mediação no seio da prática social global para Saviani: “Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (2012a, p. 121).

⁸⁶ Uma educação baseada na teoria marxista pressupõe considerá-la na sua dupla dimensão: como atividade cognoscitiva e também teleológica. Ou seja, necessita possuir “[...] a capacidade de situar as manifestações particulares da opressão e da exploração dentro de uma visão total e, desse modo, a possibilidade de orientar numa direção geral as ações aparentemente mais pobres para um objetivo mais geral e longínquo, com o qual essas ações ganham sentido” (VÁZQUEZ, 1977, p. 292).

ação docente é parte implicada diretamente na teoria pedagógica. Dito de outra forma, nos “passos” ou “momentos” da Pedagogia Histórico-Crítica está implícito o cuidado com o método, a tarefa, os objetivos e a intenção almejada desta pedagogia. A perspectiva de avançar para além da pseudoconcreticidade que se faz presente na cotidianidade⁸⁷ dos alunos de forma material e imaterial, enquanto finalidade, exige um certo grau de abstração das relações sedimentadas na realidade social. A formação das bases para a propagação da visão de mundo (fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético) que rivalize com o senso comum estabelecido, portanto, precisa ser estimulada e é difícil pensar que se ocasione apartada da ação docente, apenas levando-se em conta a teoria pedagógica e a definição dos conteúdos escolares.

No entanto, não percamos de vista que tanto o aluno quanto o professor são pertencentes ao todo social, por conseguinte, retomando os princípios filosóficos vazquezianos, encontram-se imbricados numa rede de relações sociais e fixados num determinado terreno histórico, por essa razão sua cotidianidade também está condicionada histórica e socialmente, ou seja, sua consciência é nutrida por valores, ideias, juízos, preconceitos, etc. “Nunca se enfrenta um fato puro; êle [o homem] está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque êle mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva” (1977, p. 9). Isto é, sua consciência está influenciada pelas ideias espalhadas no ambiente social e “como seus miasmas, ela aspira”. Logo, a formação das bases para a formação de mundo materialista, histórica e dialética implica combater esses miasmas que tendem a inibir o caráter ativo e transformador do homem como ser social. E esse combate depende de uma ação docente consciente no trato do e no cotidiano.

Para Duarte (2015), sobre a importância da concepção de mundo para a educação escolar visando os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica, escreve que é indispensável a mediação do professor para uma adequada articulação entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual será ensinado. Acrescenta que não existe uma forma específica de ensinar da pedagogia saviniana, tendo em vista que a iniciativa de adoção “[...] de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza”. Conclui que no caso

⁸⁷ Kosik (1969, p. 72, grifos do autor) resume a cotidianidade, no sentido do qual chamamos a atenção, na seguinte frase: “A cotidianidade é o mundo *fenomênico* em que a realidade se manifesta de um certo modo e ao mesmo tempo se *esconde*”.

específico dessa pedagogia “[...] cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar” (p. 18).

Porém é prudente fazer uma observação, quando assinalamos a relevância do papel mediador do professor, para não irmos de encontro com a *Tese III sobre Feuerbach* e nos esquecermos que o próprio educador precisa ser educado, para assim não incidirmos nos mesmos equívocos denunciados por Marx sobre os iluministas e os socialistas utópicos da sua época. Isto é, a formação e a transformação da concepção de mundo na Pedagogia Histórico-Crítica é um processo educativo no qual estão submetidos, ao mesmo tempo, alunos e professores em que o conhecimento objetivo sobre a natureza e a organização coletiva e consciente da sociedade precisam ser tratados de maneira articulada como orienta os princípio de uma “pedagogia concreta”, em que estão em cena o “caráter ativo do homem”, o “caráter material e social da atividade humana”, “formação da consciência e transformação da vida” e a “prática revolucionária”.

Todavia, não são poucas as críticas que recaem sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e ao professor Saviani⁸⁸. Tonet (2016), por exemplo, defende a tese de que não pode haver uma pedagogia socialista voltada a orientar praticamente a relação entre educadores/educandos, com vistas à construção de uma sociedade superior à sociedade capitalista, do ponto de vista da teoria marxista, mais especificamente, concernente à questão fundante que envolve o trabalho e, por conseguinte, a educação por ele apontada. O autor sustenta que a orientação prática no processo educativo (sentido amplo e restrito) é determinada, em sentido ontológico, pela forma de trabalho dominante. Por isso, uma pedagogia socialista só se efetivaria numa sociedade comunista em que a educação estivesse submetida a outra forma de trabalho mencionada por Marx, o trabalho associado, característica desse “novo” modo de produção. Tonet (2016, p. 45) concorda com a elaboração de uma teoria geral marxista para orientar a prática educativa concreta a partir da inserção de princípios gerais do marxismo “mas, não concordo[a] com a possibilidade de elaborar uma pedagogia socialista, isto é, uma teoria da educação voltada para a aplicação prática desses princípios em um sistema geral de educação durante a vigência do capitalismo”.

Outra crítica endereçada à pedagogia saviniana parte de Magalhães e Silva Júnior (2011), nela os autores coliga uma série de trabalhos e pesquisas que apontam, direta e

⁸⁸ Tonet (2016) cita que muitos autores (Makarenko, Krupskaya, Pistrak, Ponce, Manacorda, Suchodolski, Althusser, Gramsci, Freire e Saviani), inspirados no marxismo, procuraram elaborar uma teoria da educação partindo de pressupostos, implícitos ou explícitos, de que o socialismo existente era possível e real. Ou seja, subsidiados pela literatura marxiana, acreditaram que o socialismo estava em construção e buscaram traduzir essas leituras para uma teoria educacional, no entanto, identificada com os pressupostos de um Estado socialista.

indiretamente, “Os desencontros da Pedagogia Histórico-Crítica com os aspectos fundantes da atual sociabilidade”⁸⁹. Os autores desacreditam nas políticas educacionais intencionadas a favorecer a classe trabalhadora, tendo em vista a assumida lógica destrutiva do capital na sociedade contemporânea. Por isso, são consideradas soluções formais como afirma Mészáros e, portanto, incapazes de concorrer para a destruição da sua natureza perversa. Magalhães e Silva Júnior (2011) sugerem que Saviani tenha apropriado, “de forma moral e idealista”, de alguns conceitos de Marx e de Gramsci ao propor sua teoria pedagógica histórico-crítica. Isto é, na concepção dos autores, Saviani não foi capaz de entender a prática pedagógica docente na “realidade cotidiana” capitalista, mesmo com os inúmeros indicativos oferecidos por ela com relação à essas dificuldades. Com certa dose de ironia os autores questionam: “Para objetivar a Pedagogia Histórico-Crítica, parece que o primeiro passo seria *combinar* com o professor que ele tenha ao menos uma epistemologia de esquerda. Mas isso se faz num tempo curto, médio ou longo?” Pensando a pedagogia saviniana enquanto política pública educacional, persistem no questionamento: “A formação da consciência de classe do professor far-se-á com alguma continuidade da política pública?” (2011, p. 124, grifo dos autores).

No cerne das críticas apresentadas está o significado histórico-social do homem em que a categoria trabalho ocupa posição privilegiada na teoria marxiana. Tanto Tonet quanto Magalhães e Silva Júnior atribuem a dificuldade de efetivação de uma teoria educacional, enquanto totalidade, na sociedade capitalista, tendo em consideração a relação estabelecida entre a forma de trabalho dominante desse tipo de sociabilidade e a educação por ela influenciada⁹⁰.

Por outro lado, com todo respeito às posições defendidas pelos citados autores, esta tese também buscou subsídios nos ensinamentos marxianos, especificamente no seu método e no conceito de prática social enquanto práxis, para compreender a ação docente coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica e sua viabilidade nessa mesma sociedade demarcada por contradições, ou seja, a sociedade capitalista. Podemos acompanhar que Saviani parte de uma “postura epistemológica” assumida como educador para propor sua pedagogia e por entender que o homem não está encerrado na sua sociabilidade, por essa razão partiu da prática social.

⁸⁹ O trabalho de Magalhães e Silva Júnior (2011) intitulado: *Desafios para a objetivação da Pedagogia Histórico-Crítica na prática escolar*, faz um levantamento de fontes bibliográficas (críticas aos educadores críticos da educação e a Pedagogia de Dermeval Saviani). Dentre as principais estão: Tonet (2007, 2005a, 2005b), Lessa (2007), Aranha (1994), Pereira (1995) e Tullio (1989).

⁹⁰ “Tenho por mim, e a realidade prática cotidiana parece confirmar, que é inteiramente inviável pretender impor à educação – como totalidade – outros objetivos, outras formas, outros conteúdos, outros currículos, outra organização, outras leis e normas, outros procedimentos pedagógicos e didáticos diferentes daqueles exigidos pela reprodução do capital” (TONET, 2016, p. 44).

Kosik (1969, p. 206) é colaborativo nesse sentido: “a filosofia materialista [...] sustenta que o homem, sôbre o fundamento da *praxis* e na *praxis* como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar històricamente por trás de si e em tôrno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral”. Isto é, do mesmo modo é ajuizado ressaltar que o trabalho (como essência do homem) também modifica o próprio homem, quer se trate de qualquer tipo de sociedade como objeto da práxis (política ou revolucionária), quer se trate de indivíduos concretos como bem assinala Vázquez (1977), ao situar o marxismo como Filosofia da Práxis e que tal juízo não pode ser desconsiderado no âmbito de cada indivíduo social.

As críticas abalizadas por Tonet (2016) e Magalhães e Silva Júnior (2011) envolvendo a Pedagogia Histórico-Crítica sobre a (im)possibilidade da sua adoção como política pública numa sociedade orientada pelas relações capitalistas, como ficou perceptível nos relatos de Nogueira (2012) e Baczinski (2007) a propósito da implantação da referida pedagogia no estado paranaense como política educacional, demonstram-se procedentes.

Entretanto, os autores, pela crítica, tendem a se distanciar de uma interpretação mais coerente do marxismo como filosofia da práxis o qual exige, em conformidade com as posições de Vázquez (1977), situar a práxis no centro da sua filosofia e isso inclui, primeiramente, considerá-lo [o marxismo] como consciência filosófica da atividade prática humana que visa intervenção e transformação do mundo humano-social. Concomitantemente como teoria, o marxismo é importante porque revela os fundamentos, as condições e os objetivos necessários para o enriquecimento e fortalecimento dessa mesma práxis. Com outro entendimento, o marxismo é a teoria da práxis revolucionária. Porém é importante destacar que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade pode ser considerada práxis no sentido dado pelo marxismo, isto é, práxis como atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, cujo objeto da ação humana tanto pode ser dirigida aos seus produtos quanto ao próprio homem (sociedade e indivíduos concretos). Portanto, é uma atividade movida de acordo com certas finalidades, as quais exigem desse sujeito social assumir certas atitudes e postura (adotar posições) diante da realidade que deseja intervir e transformar.

É nesse sentido que acreditamos nas potencialidades da Pedagogia Histórico-Crítica e sua aplicabilidade nesta realidade social e não em outra que estar por vir, ou esperar que determinadas condições objetivas e subjetivas entre em confluência para que se possa adotá-la. As críticas, mesmo que bem intencionadas, revelam diferentes interpretações dentro do próprio marxismo a respeito das lições marxianas. A interpretação mais coerente com o marxismo será aquela que conseguir perceber e aplicar melhor as duas dimensões que ele oferece, isto é, compreendê-lo como ideologia e também como ciência, como interpretação da

realidade como totalidade e guia de uma ação superadora. O marxismo não pode ser utilizado para nos aprisionar em nossa própria sociabilidade quando relegamos a ação humana a um segundo plano dentro desta mesma teoria. Marx nos deu a lógica d'O capital⁹¹, mas essa lógica só pôde ser estruturada a partir de uma interpretação inaugurada por ele (na percepção de Gramsci, Marx produziu uma visão de mundo original e integral)⁹², sem a qual, uma análise da realidade humano-social, não teria o mesmo alcance sem que sejam considerados, no seu conjunto, a dialeticidade, a historicidade e a totalidade.

Diante desses breves argumentos, seria temeroso, afirmar que determinados autores inspirados no marxismo tenham partido, nas suas respectivas teorias, de pressupostos (implícitos e explícitos) de um Estado Socialista. O caminho percorrido nesta tese permite inferir, ao menos com respeito à Gramsci e Saviani, que primeiramente partem de uma “postura epistemológica” (agir e pensar de acordo com o método marxiano) necessária para a compreensão do fenômeno educacional na sociedade capitalista, atentando para a educação enquanto processo mediador contribuinte para a elevação e enriquecimento de uma consciência de classe, ou seja, procuraram pensar o processo educativo com vistas à mudança do *status* da práxis social, primeiramente, como necessidade. Uma pedagogia socialista, do ponto de vista da teoria marxista, esclarece Saviani (2012b, p. 75): “só faz sentido como uma orientação pedagógica em períodos de transição entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista na qual será possível – e apenas nela– emergir uma pedagogia propriamente marxista [...]”

É nessa definição que acreditamos nas potencialidades e possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica orientadora da prática educativa, adotável não somente na realidade brasileira, mas em qualquer outro lugar onde a luta de classes se faz presente. Lembramos que não estamos atribuindo à referida pedagogia e a escola um papel que não são de exclusividade delas, de sozinhas revolucionar e transformar a sociedade. Mas

⁹¹ Netto (2009) reportando-se a Lênin.

⁹² Gramsci sugere que a concepção de mundo inaugurada por Marx somente poderá ser superada quando a concepção da necessidade der lugar a concepção da liberdade. Sobre a questão do método marxiano Gramsci também nos ajuda a inferir sobre a dificuldade de entendimento que muitas vezes este carrega, assim como sua visão de mundo. “Se se pretende estudar o nascimento de uma concepção de mundo que jamais foi exposta sistematicamente pelo seu fundador (e cuja coerência essencial deve ser buscada não em cada escrito singular ou série de escritos, mas no desenvolvimento global do trabalho intelectual múltiplo, no qual os elementos da concepção estão implícitos), é necessário efetuar preliminarmente um trabalho filológico minucioso, conduzido com máximo escrúpulo de exatidão, de honestidade científica, de lealdade intelectual, de ausência de qualquer preconceito ou apriorismo, de *parti-pris*. É necessário, antes de tudo, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do referido pensador, a fim de determinar os elementos que se tornaram estáveis e *permanentes*, isto é, que foram assumidos como pensamento próprio, diverso e superior ao *material* precedentemente estudado e que serviu de estímulo; apenas estes elementos são momentos essenciais do processo de desenvolvimento” (1978, p. 94-95, grifos do autor).

consideramos que “a escola nem é um local de vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão voltado à repressão, o instrumento essencial da reprodução [...], ela é uma instabilidade mais ou menos aberta à nossa ação” (SNYDERS, 1977, p. 106).

Nessa perspectiva, a pedagogia saviniana, como instrumento pedagógico de luta traz na sua essência, lucidez e combatividade que são fundamentais para uma tomada de consciência segura da práxis educativa no âmbito da escola capitalista, portanto, é uma pedagogia de potencial transformador. Porém essa possibilidade está condicionada a uma “unidade consciente” entre teoria (marxismo, educação e pedagogia) e prática (ação docente fundamentada nos objetivos da teoria) sem a qual terá dificuldade de realizar-se. Isto é, o trabalho educativo coerente com Pedagogia Histórico-Crítica necessita, antes de tudo, de uma clara reflexão teórica (consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, consciência da práxis), manifestada na ação docente, para que a prática social se constitua transformadora, consciente e orientada com as finalidades e a tarefa desta pedagogia. Isso também compreende uma prática pedagógica coincidente com a análise e percepção da realidade social denunciada no universo teórico marxista, em que as perguntas feitas à realidade social dos alunos pelo docente, com objetivo de formação de atitudes distintas das valorizadas pela sociedade atual, tem como condição precípua, não se distanciar do “horizonte intelectual” indicado tanto na filosofia da práxis quanto no da referida teoria pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. Richard Rorty e a "agenda pós": críticas, interpretações, redescrições. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 295-324, abr. 2011.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARANHA, L. **Pedagogia histórico-crítica**: o otimismo dialético em educação. São Paulo: EDUC, 1992.

BACZINSKI, A. V. de M. **A implantação da Pedagogia Histórico Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. 2007. [s.n.]. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2007.

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogía en Gramsci**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1981.

BUHR, M.; KOSING, A. **Práxis (Prática)**. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 1, p. 15-18.

BUHR, M.; SCHEREIBER, J. Sobre a Relação entre Conhecimento e Práxis Social In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 2, p. 79-86.

CORNU, A. A Ideia de Práxis e a Elaboração da Concepção Materialista do Mundo. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 1, p. 41-84.

DELORS, J. (Coord.). **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jan. 2015.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 37-57.

_____. Luta de classes, educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138, fev. 2011.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 129-149.

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação do Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p. 241-288.

_____. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

_____. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 129-149.

GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de sua dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 84-111.

GARAYALDE, E. J. M. Prefácio à edição uruguaia. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

LENIN, V. I. **Que fazer?** A organização como sujeito político. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LÉNINE, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**: notas críticas sobre uma filosofia reacionária. Lisboa: Edições Avante, 1988.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, n. 4, p. 1-20, 1978.

MAGALHÃES, C. H. F. **Limites e desafios para a objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: SP, 2010.

MAGALHÃES, C. H. F. ; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Desafios para objetivação da Pedagogia-Histórico-Crítica na prática escolar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 113-135, jan./abr. 2011.

MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 1.

_____. **Práxis**: a categoria materialista de prática social. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 2.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 213- 245.

_____. **A prática pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília: SP, 2001.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NARSKI, I. S. A Categoria da Práxis e a “marxologia”. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 2, p. 111-126.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFEES/ABEPSS, 2009, p. 667-700.

_____. (Informação verbal). **O método em Marx**. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2002. Curso proferido por José Paulo Netto cuja temática foi o Método em Marx.

NOGUEIRA, F. M. G. **Políticas educacionais do estado do Paraná na década de 1980 e a Pedagogia Histórico-Crítica**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

_____. Políticas educacionais no Paraná: a década de oitenta. **Caderno pedagógico: publicação comemorativa dos 50 anos da APP-Sindicato**, Curitiba-PR, p. 27-30, out. de 1997.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128.

OPITZ, H. A práxis como categoria central da teoria materialista da sociedade. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 1, p. 85-108.

PEREIRA, L. A. **Educação, Estado e Revolução**. 1985. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas: SP. 1985.

ROSENTAL, M. M.; IUDINE, P. F. Teoria e prática. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 1, p. 11-14.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b, p. 59-85.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a, p. 197-225.

_____. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011b.

_____. Modo de Produção e a Pedagogia Histórico- Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jan. 2009.

_____. **A pedagogia no Brasil**: histórias e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Escola e democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI J. C.; SAVIANI D.; NASCIMENTO M. I. M (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. [CD-ROM online]. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR; 2006, p. 1-37.

Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 1-9, jan/ mar 1990.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b, p.1-11.

_____. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SCHEIBE, L. A compreensão histórico-crítica da educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 167-179.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

_____. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

_____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

SOBRAL, F. M. “Os Grundrisse de 1857-8 como manifesto social”. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jan. 2015.

TASSIGNY, M. M. Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. In: **Revista Brasileira de Educação** – ANPED, São Paulo, n. 25, p. 82-93, jan./abr. 2004.

TRIVIÑOS, A. S. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto 2006.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005a.

_____. **Em defesa do futuro**. Maceió: Edufal, 2005b.

TULLIO, G. A. **Afinal Proudhon venceu?** Piracicaba-SP: Unimep, 1989.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

_____. A Filosofia da Praxis Unidade da Teoria e da Prática. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizontes, 1980. v. 2, p. 39-48.

VIEIRA, C. E. **O historicismo gramsciano e a pesquisa em educação**. 1994. 248 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.

WACHOWICZ, L. A. A questão do saber e da escola na concepção de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 153-116.

WITTICH, D. Praxis (Prática). In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizontes, 1980a. v. 1, p. 19-23.

_____. Praxis: A categoria Gnoseológica e Sociológica de prática. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. (Org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Lisboa: Livros Horizontes, 1980b. v. 1, p. 25-40.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2003.

APÊNDICE – Memorial Jeovandir Campos do Prado

Historicidade e contexto

Sou natural de Araguari-MG, nascido no dia 08 de agosto do ano de 1966, filho de pais com pouca instrução, minha mãe mal completou o quarto ano primário e, meu pai, apenas aprendeu a assinar o nome com muita dificuldade, não mais do que isso. Na infância, lembro-me com clareza das dificuldades enfrentadas por eles, meu pai fazia de “tudo”, trabalhou de rachador de lenha à motorista de caminhão (esta última profissão nunca o abandonou até sua aposentadoria). Já minha mãe, como toda boa provedora, procurava maneiras para driblar as dificuldades em decorrência dessa vida regrada, ora lavando roupa para os outros, ora passando para não deixar faltar o básico. Apesar do estado de beligerância, em algumas oportunidades, decorrente do orçamento doméstico apertado, no entanto, boas referências e exemplos não me faltaram.

Não posso dizer que tive uma infância das piores, pois, brincava como toda criança da minha idade: de bets; “de bola”; bolinha de gude; de soltar pipa, feita com bambu colhido no brejo e colada com grude feito de farinha de trigo e estampada com jornal; de pique esconde e pega; queimada; e tantas outras brincadeiras de infância do meu tempo. A parte menos agradável era aquela em que a obrigação me privava de ser criança como desejava, quando era compelido a renunciar esta fase tão importante para trabalhar de ajudante de caminhão com meu pai. Trabalhava por horas a fio, na maioria das vezes, nem aos finais de semanas era possível desvencilhar-me da obrigação e, isso, incomodou-me por muito tempo.

Em 1973 mudamos para Santa Helena de Goiás, quando lá ajudado por um tio, meu pai comprou um caminhão *Chevrolet Brasil 1958* e foi trabalhar em uma usina de cana de açúcar. Fora do período da cana, fazia fretes carregando algodão, milho, soja, adubos e até bóias-frias. Ficamos nesta cidade até o ano de 1976, quando meu pai contraiu uma caxumba e, devido a complicações e somada a doença de minha avó materna, retornamos para Araguari. Isso, passado do meio do ano, quando fui matriculado na Escola Estadual “Visconde de Ouro Preto”, a mesma que havia iniciado os estudos antes da ida para a cidade goiana no meio daquele ano. Quando estive em Santa Helena passei por duas escolas: a Escola Municipal “Narcisa Costa Leão” e Escola Municipal de 1º grau “Pedro Romualdo Cabral”.

No ano de 1977 mudei novamente de escola, agora estava matriculado em uma instituição próxima à casa do meu avô materno com quem fomos morar, a Escola Estadual

“Isolina França Soares Torres”, tendo estudado lá da 4ª a 8ª série. Foi nesse ano que meu pai trocou de caminhão, adquiriu um *Chevrolet Brasil 1963*, à gasolina como o anterior, e permaneceu com ele até o ano de 2004, quando foi vendido para um ferro velho por uma bagatela de R\$ 800,00. Grande parte da minha existência teve como pano de fundo esse emblemático veículo. Dos 11 aos 18 anos estudava sempre na parte da manhã, mas a tarde, compulsoriamente, o trabalho braçeiro me aguardava. Fazíamos todo tipo de frete: carregamento de entulhos, materiais de construção, madeira, mudanças e o que aparecia. Nas primeiras vezes até chorava diante da impossibilidade de vivenciar a infância e a pré-adolescência como gostaria, ou seja, sem a compulsoriedade de um serviço braçal e extenuante. No início não compreendia porque o trabalho fazia parte da minha vida, ao passo que para a maioria dos meus colegas essa preocupação inexistia. As mãos enchiam-se de calos e a poeira tomava conta do corpo inteiro. O chapéu usado para a proteção contra o sol diário e a chuva, era o mesmo que abrigava do temor de enfrentar um trabalho “desqualificado”, do ponto de vista social, compreensível para um indivíduo ainda em formação. Atrelado a isso, qualquer esboço de reclamo era prontamente rechaçado, pois o ritmo das demandas obedecia os acordes estabelecidos pela batuta do meu inquieto e temperamental pai. Muitas passagens ocorridas naquele tempo insistem em permanecer vivas na memória, não em forma de rancor ou ressentimento, mas como parte de um recorte temporal que hoje pode ser melhor aceito e compreendido, mas não totalmente apagado.

No ano de 1982, mudei pela última vez de escola, fui para a Escola Estadual “Professor Antônio Marques” cursar o 2º grau, permanecendo até o ano de 1984. Era uma escola considerada muito boa. Naquela época, já deixava transparecer a contradição da escola pública. Para ingressar nessa renomada escola era preciso primeiro passar por um exame de seleção, só os melhores classificados ganhavam o direito de permanecer nesta unidade. Aqueles que não conseguiam eram encaminhados para uma outra escola mais afastada e de menor “qualidade”, para lá iam os “atrasados”. O “Estadual”, como é chamado ainda hoje, era o retrato da escola pública característica dos anos de 1980, isto é, pouco democratizada e com elevados índices de evasão e repetência (chumbos). Por outro lado, tinha como colegas filhos de advogados, juiz, donos de cartório, médico, dentista, empresários, militares e outros profissionais. Realidade impensável em nossos dias se tratando de uma escola pública estadual. Era uma escola elitista, pouco universalizada, não era uma escola para todos. Sua direção se orgulhava, de ter nos seus quadros, docentes considerados referências no ensino araguarino.

Vivíamos em pleno regime da ditadura militar, mas a maioria dos alunos não se atentava para isso. Éramos todos filhos da ditadura, as aulas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e seu teor ideológico de viés nacionalista, faziam os “anos de chumbo” ficarem bem mais leves. E para completar, Araguari também possuía e, ainda possui, um Batalhão de Engenharia e Construção, o 11º BEC. Quiçá isso tenha influenciado no silenciamento das vozes mais críticas daquela época. A presença do exército nas ruas era bastante percebida. Ah! Existia ainda um canal de televisão, a TV Triângulo, canal 8 de Uberlândia, a primeira afiliada da Rede Globo no interior do País, uma das poucas que conseguia ser retransmitida na região.

Voltando ao 2º grau, terminada esta etapa, as oportunidades, literalmente, não se apresentavam de igual forma para todos. O ingresso no Ensino Superior dava-se num gargalo muito estreito e seletivo. A Universidade Federal de Uberlândia, recém federalizada, era a opção pública mais próxima, a única da região, não a mais acessível. Cheguei a pensar que não fosse possível o acesso a esse nível de ensino. Por duas vezes tive negado o tão sonhado ingresso, ou melhor, não tive a competência necessária para entrar, sendo a primeira tentativa no Curso de Engenharia e, uma segunda, anos depois, o Curso de Administração (opção feita sem nenhuma convicção). Nessa altura, alguns dos meus colegas de turma saíram-se exitosos nesse objetivo. Condições materiais desfavoráveis no período, relacionados com a busca de objetivos educacionais mais ambiciosos, se colocaram em evidência. Tive dificuldade em aglutinar aquelas três premissas básicas liberais (competência, perseverança e sorte). Um determinado dia meu pai disse o seguinte: “faça um curso noturno, Direito por exemplo, porque preciso de você ajudando no caminhão”. Respondi que não era o meu desejo um curso que não fosse o de Engenharia. Logo, não persisti e cai no comodismo. Nessa fase desliguei-me dos estudos, dos meus sonhos e dos objetivos de seguir adiante. Pensava, de vez em quando, no “acaso” e na “sorte”.

Assisti pela TV o movimento das “Diretas Já”. Acompanhei a eleição de Tancredo Neves e, como não poderia ser diferente, a derrota no Colégio Eleitoral de Paulo Maluf, o qual contra torci, mesmo não tendo muita clareza sobre a real dimensão política que atravessava o País na sua amplitude. Senti, como a maioria dos brasileiros, a morte de Tancredo. Lembro-me que era domingo e passava das 10 horas da noite. No restante desta década não fiz nada de diferente daquilo que já estava acostumado desde a infância.

No ano, de 1990, casei-me com Maria Abadia, uma grande pessoa que ajudou transformar a minha vida em vários sentidos. Em 1992 já era pai dos meus dois filhos, Lucas e Pedro. Mas aquele trabalho rude ainda se constituía como principal fonte de renda. A

insatisfação e o sentimento de ter parado no tempo pareciam só aumentar. Era um trabalho estranhado, não via muito sentido nele. Era repetitivo. Não precisava pensar nem planejar, somente executar. Entre uma “pazada” e outra, beirando a milhares em um único dia, os sonhos (objetivos) aos poucos foram sendo consumidos. Parecia estar dentro de uma caverna, àquela mesma aludida por Platão. O medo de ver a luz do dia também era paralisante. Utilizando as palavras de Marx ditas nos *Manuscritos Econômico e Filosóficos*, porém com alguns acréscimos: “está[va] em casa quando não trabalha[va] e, quando trabalha[va], não está[va] em casa. O [meu]seu trabalho não é[era] portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório” (2004, p. 83). A partir das experiências vividas consigo, perfeitamente, compreender hoje a teoria marxiana sobre o trabalho, senti seus efeitos nocivos por mais de duas décadas. Nesse mesmo período, para completar o orçamento doméstico, fui trabalhar como operador de cinema. Trabalhava todas as noites e, nos finais de semana e feriados, exibia sessões matinês, além das sessões noturnas diárias. Agora a caverna estava quase toda na penumbra.

Por mais de um ano conciliei os dois trabalhos. Sendo que neste último, ficava confinado em uma pequena sala de projeção, quente e insalubre. Para passar o tempo comecei a ler jornais e revistas que recolhia diariamente na casa do meu avô materno. Principiava a leitura na sessão de esportes, cotidiano e logo já estava na economia e até política. Comecei a ler como nunca havia feito antes na vida, mais adiante, esse hábito iria ajudar-me bastante, tendo em vista que a “redação” foi uma das responsáveis pelo não êxito naquele primeiro vestibular para Engenharia. Depois, de pouco mais de um ano trabalhando nesse cinema, renunciei ao emprego de operador, estava incomodado e angustiado com a situação vivida.

Flertando com o novo

Em 1999, fui desafiado pela fiel companheira a sair da caverna. Além do incentivo moral, ajudou-me com recursos financeiros, adquiridos trabalhando como professora dos anos iniciais na prefeitura de Araguari e complementado por meio de empréstimos. O mundo começou se abrir já nos primeiros contatos com o Ensino Superior. A instituição “escolhida” foi a Faculdade de Ciências e Letras de Araguari (FAFI), aonde fui cursar Licenciatura com Habilitação Plena em Matemática. Embora fosse a instituição que abrisse as portas para uma realidade ampliada, ainda hoje ressinto da formação oferecida, manifestada, dentre outras formas: na rotatividade de alguns professores; no currículo de uma licenciatura que ficava entre as Ciências Biológicas e a Matemática, sem, no entanto, conseguir atender plenamente

as duas: e na turma numerosa e heterogênea. A referida instituição, antes do término do curso, em 2001, foi incorporada à Fundação Presidente Antônio Carlos (FUPAC) e credenciada como Campus da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), o que só fez aumentar o desprezo pelas licenciaturas e extinção da maioria dos cursos, inclusive o “Curso de Matemática”.

No ano de 2002, efetivado por meio de concurso público municipal, passei a atuar como secretário escolar numa pequena escola (Centro Educacional Municipal “Ondina Moutinho Vieira”) localizada em um bairro afastado, permanecendo por pouco mais de cinco anos quando, por força de outro concurso, tive que pedir exoneração do cargo. Trabalhava durante seis horas e conciliava o restante do tempo com o velho caminhão ano 1963. Nesse período, comecei trabalhar sozinho. Meu pai teve a sua saúde mental fragilizada, sumia de casa e, algumas ocasiões, tentou ir além disso. O caminhão era a única fonte de renda da família. Nunca havia contribuído com o sistema previdenciário, até que um amigo advogado, caridosamente, ajudou-lhe a conquistar o benefício.

Em dezembro de 2002 graduei-me em Matemática. Em fevereiro de 2003, numa dose de “sorte”, fui contratado por um ano para atuar como professor de Física na Escola Estadual “São Judas Tadeu” – escola essa localizada numa região periférica, na qual permaneci até o ano de 2012 – e foi nesse ano que abandonei de vez o caminhão. Com as novas atividades veio uma nova maratona. Não era fácil dar aulas de manhã e à noite como professor e, à tarde, exercer as atividades de secretário escolar. Difícil é imaginar que o total do percurso diário beirava os trinta quilômetros, feitos de bicicleta. Ainda bem que esta situação não perdurou por muito tempo.

A experiência acumulada nas duas funções ajudou-me a compreender a realidade escolar nas suas diferentes expressões: o ensino, supervisão e a gestão. Enquanto secretário, ouvia o clamores dos gestores com relação ao trabalho dos professores e, por outro lado, enquanto professor, os reclamos com relação aos gestores, aos alunos e a peremptória governamental. Comecei a perceber as diferenças e o significado que envolvia o conceito de escola pública e o de escola estatal no momento em que as demandas e finalidades (da escola e da comunidade escolar) não se articulavam. Nesse tempo, também pude observar algumas peculiaridades de cada etapa da Educação Básica, tangente à sua organização, ao comportamento e formação de professores e, ainda, a distinção entre as redes (municipal e estadual). Como secretário escolar, trabalhei em uma escola que ofertava Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental (de 1º ao 5º ano) e, como professor, em outra escola que oferecia desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, inclusive o ensino regular noturno.

Em maio de 2006 fui efetivado, agora como professor de Matemática e por meio de concurso público estadual, tendo a prerrogativa da escolha, optei por continuar na EE “São Judas Tadeu”, atuando continuamente no Ensino Médio. Era muito identificado com a comunidade escolar, principalmente, com os alunos. A maioria deles era muito carente. A escola estava localizada numa periferia com altos índices de violência no seu entorno, baixos níveis de aprendizagem nas avaliações sistêmicas, níveis consideráveis de evasão e repetência, e tantos outros problemas enfrentados pela maioria das escolas na mesma condição desta. A questão era que a direção da escola (centralizadora e autoritária) não enxergava as necessidades e demandas específicas da comunidade escolar, preferia deixar que as vontades estatais se impusessem (excesso de avaliações, controle sobre o trabalho do professor, burocratização exagerada dos processos educativos, ...). Sentia a descrença daqueles alunos em relação ao ingresso no Ensino Superior, principalmente ao público federal. Durante o tempo em que estive atuando nesta unidade, poucos conseguiram entrar em uma universidade pública. A necessidade de trabalhar para ajudar a família impedia muitos alunos de continuarem no mesmo turno ou na própria unidade. A escola era vista por maior parte deles como mero rito de passagem, sem finalidade e sem sentido. Faltavam-lhes referências na própria família, na escola e na comunidade com força necessária para rivalizar com esse sentimento de frustração.

Em 2007, forçado a pedir exoneração do cargo de secretário escolar em decorrência do acúmulo de cargo, preferi continuar atuando como professor. Neste mesmo ano, a EE “São Judas Tadeu” passou a fazer parte do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” (EVCA). O projeto destinava-se às escolas com altos índices de violência e sua essência residia na ampliação dos espaços de lazer, esporte e cultura no ambiente escolar, maior envolvimento e promoção da comunidade local com abertura da escola nos finais de semana. Portanto, uma escola mais aberta às necessidades da comunidade (pais e alunos).

No ano seguinte fui provocado mais uma vez. Agora pelo amigo Leonardo convidando-me para participar do processo seletivo do Mestrado em Educação na UFU. Não conseguia vislumbrar algum êxito, ainda mais, com pouco conhecimento da dinâmica acadêmica. Passado o processo seletivo e, com ele sua negativa, fui estimulado, por esse amigo, a participar das aulas de pós-graduação como aluno ouvinte. Feito o contato com o Prof. Antonio Bosco e prontamente atendido, pude transitar neste universo, até naquele momento, muito novo e estranho para as minhas pretensões. Aos poucos fui perdendo a ingenuidade e, ao mesmo tempo, tomando ciência de quão distante estava do topo da

caminhada (no sentido do conhecimento não apropriado). Pensei muitas vezes em desistir, não pensava na relatividade do tempo.

O exercício da pesquisa: primeiros passos

Em 2010, já na terceira tentativa ingressei no Curso de Mestrado, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, as poucas experiências adquiridas na breve trajetória profissional formal foram suficientes para compreender, concernente às políticas públicas, um quase dualismo presente nos conceitos implantação e implementação. As experiências vividas junta à EE “São Judas Tadeu” foram determinantes para a pretensão do estudo proposto na dissertação de mestrado sob o título de: *O Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa como “política educacional” mineira*.

Percebendo as carências da escola, da sua comunidade e do seu entorno, via o quanto era ineficiente o Projeto proposto pelo estado de Minas Gerais para a problemática da violência e do baixo rendimento de unidades escolares na mesma condição do “São Judas”. O Projeto EVCA, no seu cerne, era a extensão de uma política propugnada pela Unesco para tratar da violência nas escolas em situação de “vulnerabilidade social”. Propunha a abertura da escola nos finais de semanas para a comunidade local, no entanto, na referida instituição, embora implantada pela legislação estadual, o projeto não avançou para além dos marcos normativos. Deixava a cargo dos próprios “excluídos” a responsabilidade pelos seus êxitos ou fracassos. As oficinas quase nunca aconteciam, tendo em curso, a dependência do envolvimento da comunidade escolar para assumir as tarefas (oficinas e custos) sem nenhuma contrapartida governamental. Isto é, “participação” no trabalho voluntário e responsabilização dos mesmos pelo eventual insucesso. Somado-se a isso, o descaso da direção, mais preocupada com as avaliações os ranques educacionais do que com o projeto e as carências da comunidade escolar.

Os resultados deste estudo apontaram para a dificuldade de efetivação de um projeto genuinamente democrático na e para a educação. E ainda, a clara substituição da participação política pela participação social e instrumental, engendrada por arranjos com a função de delimitar, “educar” e direcionar esta participação na relação que se dá entre a sociedade civil e o Estado nas suas múltiplas disposições. Ao analisar detalhadamente o Projeto em foco, foi observado como os condicionantes econômicos se imbricam na realidade escolar, dividida entre atender demandas e objetivos distintos (estatal e social), daí a constatação da dificuldade

do Projeto EVCA consolidar-se como uma proposta de caráter participativo transformador da comunidade local.

O período do mestrado foi riquíssimo, apropriando-se da linguagem matemática, o aprendizado ocorreu de maneira *exponencial* e em breve interstício de tempo. Cursei o dobro de disciplinas exigidas pelo curso. Sentia necessidade de correr atrás do tempo perdido e tentar de, alguma forma, minimizar as carências mais prementes. Sob a orientação do Prof. Bosco, um dos responsáveis por aquilatar a minha prática docente, que embora a realizasse, era desprovida da objetividade e o alcance problematizador e instrumentalizador que este “Mestre” com sua capacidade intelectual empreende. Aprendi muito com seus exemplos e, com eles, cresceram o respeito e a gratidão pelas lições ensinadas. Como é hoje prazeroso desfrutar da sua amizade.

Tivemos alguns escritos publicados em conjunto, o primeiro deles foi o *Projetos Escolas-Referências e Escola Viva, Comunidade Ativa como política educacional mineira: aproximações, distanciamentos e finalidades*, publicado na ANPED Centro-Oeste em 2010. Outros seguiram: *Políticas e Gestão da Educação: sob a lógica gerencial e compartilhada e Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes velhos rumos*, ambos apresentados no XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011); *Nossa herança da reestruturação do Estado brasileiro nos anos de 1990: a lógica gerencial de organização*, publicados no VI Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente em 2011; *Relação Trabalho, Educação e formação docente contidos no PDE e 'Abrindo espaços' no Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*, ambos apresentados no VII Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente em 2013; *O desencanto da política e o totalitarismo em Hannah Arendt: percepções do Golpe de 1964*, edição comemorativa sobre os 50 anos da ditadura civil/militar, Revista HISTEDBR On-line, v. 14, p. 142-152, 2014; Conselho Municipal de Educação em Minas Gerais: qualidade e participação, ENDIPE 2016; e *Pedagogia Histórico-Crítica: uma discussão sobre a prática social docente no marxismo*, X Seminário Nacional do HISTEDBR em 2016.

Participei nesse período de diversos eventos: Simpósios Internacionais, Seminários Nacionais, Encontros sobre Educação e de Pesquisadores, palestras e debates. Tive a oportunidade de integrar dois grupos de pesquisa que possibilitou-me avançar em direção a um pensamento mais crítico e elaborado. Iniciado primeiramente no Grupo Pólis coordenado pela Profª Maria Vieira e, em seguida, no GPEDE (Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação) coordenado pelo Prof. Antonio Bosco. Este último, permitiu-me uma familiaridade

maior com a pesquisa adquirida por meio de projetos de extensão e de pesquisa. A dinâmica coletiva do Grupo foi fundamental para o exercício da participação, elaboração, coordenação e orientação. Além de outros como o exercício da autonomia e da autoavaliação.

Assim, em 2011, participei (colaborador e palestrante) do *II Curso de Extensão de Formação Continuada de Gestores Municipais* que buscou implementar uma orientação teórica e prática, discutindo-se temáticas relevantes para a organização do trabalho escolar (OTE), como a participação, a gestão democrática e seu vínculo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Propôs-se nesse projeto o desenvolvimento de atividades consideradas fundamentais à atuação do Diretor em situações cotidianas e estreitamento das relações com a comunidade escolar.

Em 2012, o Projeto de Pesquisa: *A implementação do REUNI e a qualidade da Educação Superior na Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (2008-2012)*, neste projeto buscou-se delinear a concepção e a prática de qualidade implementada nos campi expandidos da UFU: Pontal, Monte Carmelo e Patos de Minas, em Minas Gerais. Cabendo a mim debater a orientação da formação proposta no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como política governamental federal, cuja promessa versava em torno da melhoria da qualidade da educação, concernente às questões estruturais, da realidade brasileira. Nesse sentido, em livro organizado pelo Prof. Bosco, *Qualidade da Educação Superior: o Programa REUNI*, problematizei o conceito de qualificação no capítulo 2, intitulado, *Relação Trabalho, Educação e Formação: uma análise “qualitativa” do PDE*,

Nos anos, de 2013 e 2014, participei (como colaborador e palestrante) de outro projeto de pesquisa/extensão sob o título: *A Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola em prol da qualidade de ensino: o Projeto Político Pedagógico em questão*, cujo objetivo, tratou de compreender a complexidade da gestão escolar visando ressignificar conceitos e práticas no cotidiano educacional, em específico, a construção coletiva do PPP e sua relação direta com a qualidade social da educação. De certa maneira este projeto foi uma segunda tentativa, numa ordem inversa, de abordar os temas que compõem o PPP na sua particularidade e organicidade, relativo à qualidade social da educação, em relação ao *II Curso de Extensão de Formação Continuada de Gestores Municipais*, sendo este segundo mais direcionado à escola e a comunidade escolar como um todo.

Resultaram deste projeto algumas publicações: *PPP: racionalidades e práticas pedagógicas no trabalho escolar*, segundo capítulo do livro I, organizado pelo Prof. Bosco (*PPP: participação, gestão e qualidade da educação*) que foi distribuído em várias escolas dos municípios de Araguari e Uberlândia. O livro, trazendo uma linguagem menos

academicista, visou atingir docentes e alunos de graduação a respeito de questões estruturais e conjunturais da sociedade com reflexos direto na escola; E outros dois artigos: *Participação democrática e o Projeto Político Pedagógico como exercício real* e *O Projeto Político Pedagógico: participação democrática da comunidade escolar e entraves institucionais*, publicados no II Encontro de Pesquisadores Mineiros: Pesquisa e Reflexão na Educação Básica – CAPES/FAPEMIG – Edital 13/2012 e também em livro II organizado pelo mesmo professor.

Defendida a dissertação de mestrado, em 2012, retornei à EE “São Judas Tadeu” e, em seguida, pedi mudança de lotação para a EE “Isolina França Soares Torres”. Em dezembro de 2012, aprovado em processo seletivo para professor substituto (40 horas) na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), trabalhei com três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Foi uma experiência nova nesse ano, pois até então não havia trabalhado com essa etapa de ensino com regularidade. Ampliava-se o ciclo na Educação Básica, enquanto experiência adquirida, em diferentes redes de ensino, diferentes etapas e modalidades e funções distintas.

Na ESEBA, percebi a distância entre a rede federal pública com as demais, atinente às condições materiais (recursos, material didático, laboratórios, ...), organizacionais (máximo de 25 alunos por turmas, horários para atendimento aos pais e alunos, reuniões de áreas específicas, ...) e também profissionais (formação, carreira, salário). No entanto, deparei-me com velhos problemas como: repetência, ensino conteudista e tradicional, apego aos processos avaliativos com fins classificatórios, distorção idade/série e objetivos/fins da educação.

Findado o contrato de trabalho, em quase meado de 2013, fui aprovado no processo seletivo do Doutorado e continuei trabalhando na rede estadual. No período noturno, lotado na mesma escola atuando na EJA e, no Ensino Regular Médio, em uma escola rural (Contenda) anexo da EE “Isolina França Soares Torres”. Arranjo decorrente das atividades iniciadas na ESEBA no início do ano.

Em 2014, 2015 e 2016 consegui afastamento para estudo concedido pela rede estadual, contudo, não me afastei de vez da escola, tendo em vista que o projeto extensionista, *A Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola em prol da qualidade de ensino: o Projeto Político Pedagógico em questão*, teve como uma das unidades participantes a EE “Isolina França Soares Torres”. Nesse período também, precisamente em 2015, entrei em outro projeto de pesquisa coordenado pelo professor Antonio Bosco, *O conselho*

municipal de educação no Brasil e a qualidade socialmente referenciada, ainda em andamento.

Ingressei no Doutorado com a proposta de desenvolver o projeto intitulado: *Relação Trabalho, Educação e formação docente contidos no PDE: entre a certificação e a qualificação*, abortado devida as inquietações surgidas em decorrência da passagem pela ESEBA. A partir do campo de análise ampliado (ciclo ampliado entre as redes públicas) pude, empiricamente, comparar práticas pedagógicas, formação, carreiras, salários, condições materiais e outras variáveis relacionadas à condição docente. O amigo Leonardo, agora professor de Matemática efetivo da instituição citada, chamou-me atenção para com a Pedagogia Histórico-Crítica, que na minha graduação nunca fora nem mencionada. O seu entusiasmo com este método de ensino rendeu muitas discussões. A origem delas nasceu por termos graduado na mesma instituição e termos sidos efetivados no mesmo concurso da rede estadual, na mesma área do conhecimento e partilhado das mesmas experiências profissionais nas redes municipal e estadual. Discutíamos as condições distintas, o abismo na formação do professor e, conseqüentemente, a compreensão das teorias pedagógicas.

Não foi muito difícil fazer a mudança do projeto por entender que a sua essência ontológica foi preservada e ampliada, tendo em conta, que no projeto abortado o foco era a formação do professor. As palavras de Kosik me alentaram quanto ao desafio posto, “a existência do homem concreto se estende no espaço entre a irredutibilidade ao sistema ou a possibilidade de superar o sistema, e sua inserção de fato ou funcionamento prático em um sistema (de circunstâncias e relações históricas)”. Daí, ao arrazoarmos uma teoria, é prudente, em conformidade com o método de análise marxiano, nos esquivarmos dos argumentos abonados pela esquerda hegeliana ao valorizar demasiadamente a teoria em detrimento da prática. Para chegarmos a este entendimento foi necessário percorrer um longo caminho, por vezes, árduo e penoso, diria quase didático, mas fundamental para a proposição da tese em julgamento.