

DERMEVAL SAVIANI E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dermeval saviani and the historical-critical pedagogy

MORAES, Leandro Eliel Pereira de

Centro Universitário de Jaguariúna – UniFAJ

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar as principais características da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, por meio de duas obras referenciais: *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica*. O autor realiza um debate crítico com as principais perspectivas pedagógicas existentes, classificando-as em duas principais correntes: as Teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e Escola Nova); as Teorias crítico-reprodutivistas (teoria da escola como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria dualista da escola). Saviani afirma que *Escola e Democracia* pode ser considerado uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica na medida em que suas críticas já são formuladas a partir desta perspectiva teórica, enquanto que na segunda obra suas reflexões são formuladas a partir dos debates gerados pela obra inicial.

Abstract: This article aims to present the main characteristics of the Historical-Critical Pedagogy as developed by Dermeval Saviani in two fundamental books: *Escola e Democracia* and *Pedagogia Histórico-Crítica*. In those works, the author does a critical discussion about the most important pedagogic perspectives, classifying them in two major trends: the non-critical pedagogic Theories (traditional pedagogy, technical-based pedagogy and *Escola Nova* pedagogy); and the critical reproductivist Theories (theories which consider that school is a symbolical violence; others which consider that it is an ideological state apparatus; or the dualistic theory of teaching). Saviani says that *Escola e Democracia* might be considered a preliminary introduction to Historical-Critical Pedagogy, as long as its criticisms have been already made according to this theoretical perspective. The second work reflections, moreover, had been formulated as a response to the discussion generated by *Escola e Democracia*'s release.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar as principais características da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani. Para isso, duas obras serão referenciais: *Escola e Democracia*, publicada em 1983, que, inicialmente, servirá de fio condutor, e *Pedagogia Histórico-Crítica*, publicada em 1991, que aparecerá ao longo do texto como complemento. Ao final, o

destacaremos as formulações da segunda obra para compreendermos os fundamentos da proposta elaborada pelo autor.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A CRÍTICA COMO PONTO DE PARTIDA

Em *Escola e Democracia*, Saviani realiza um debate crítico com as principais perspectivas pedagógicas existentes, classificando-as em duas principais correntes: **as Teorias não críticas** (pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e Escola Nova); **as Teorias crítico-reprodutivistas** (teoria da escola como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria dualista da escola). Saviani afirma que “*Escola e Democracia* pode ser considerado uma introdução preliminar à pedagogia histórico-crítica” (2008, p.5) na medida em que suas críticas já são formuladas a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Vejamos seu percurso crítico.

No **capítulo I – As teorias da educação e o problema da marginalidade**, Saviani, a partir do contexto econômico, político e social do final da ditadura militar no Brasil, no final da década de 1970 e início de 1980, apontava a grave situação que se encontram as crianças marginalizadas (ou excluídas, para usarmos um termo atual) das escolas. Situação agravada no Brasil, mas que, em escalas diferenciadas, ocorria em vários países. Diante dessa situação, o autor se propõe a analisar como as teorias pedagógicas explicavam o fenômeno da marginalidade. A educação pode ser um instrumento de superação da marginalidade e das desigualdades, promovendo a equalização social?

As Teorias não críticas respondiam positivamente. A sociedade era vista como potencialmente harmônica e a educação atuaria como instrumento de integração social e de correção das distorções sociais.

As Teorias crítico-reprodutivistas respondiam negativamente. A sociedade era vista como conflituosa e a marginalidade era inerente à sua estrutura social e a educação como instrumento de discriminação social e fator de marginalização.

Os dois grupos apresentam distintas compreensões sobre a relação entre a educação e a sociedade, portanto, distintas compreensões pedagógicas. Vejamos com mais detalhes cada uma das perspectivas pedagógicas apresentadas por Saviani.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL

Em relação às teorias não críticas, a pedagogia tradicional como sistema nacional de ensino data do século XIX, mas, seus antecedentes são anteriores.

Desde o renascimento comercial e urbano do final do período feudal, entre os séculos XII e XIV, um novo processo de mudanças sociais estava em curso: a gênese da sociedade burguesa. O comércio adquiriu dimensões globais. Novas formas de produção da riqueza pressionavam as antigas. As classes dominantes feudais, no processo das unificações nacionais e com o surgimento das monarquias, procuravam sobreviver nas alianças com os novos comerciantes. A demanda por novos produtos pressionava toda a estrutura econômica, política e social do feudalismo, promovendo profundas mudanças. A escolástica foi a expressão filosófica mais desenvolvida desse processo inicial de transição, na medida em que a fé e a razão, a partir de uma adaptação da filosofia aristotélica, construíram a unidade que buscava explicar os novos tempos. Mas, na medida em que a nova dinâmica social burguesa avançava, aprofundando os conflitos entre os setores e classes sociais com interesses distintos, novas perspectivas teóricas se faziam necessárias para dar conta dessa nova realidade em movimento.

Sem romper com a Igreja Católica, que possuía um forte controle sobre a produção teórica europeia, importantes intelectuais apresentam, desde o século XVI, um questionamento, aberto ou velado, dos dogmas religiosos, procurando desvelar e compreender a realidade existente a partir da ciência e da filosofia. Esse movimento teórico tem sua correspondência nos interesses que a burguesia possuía para desvelar a ordem feudal. As armas teóricas da

burguesia foram a defesa da igualdade, da liberdade, da propriedade, do indivíduo e da democracia, representadas no Humanismo, no Liberalismo e no Iluminismo. A burguesia necessitava compreender e transformar a realidade. Seu movimento foi progressista e revolucionário, prática e teoricamente. Nesse sentido, a Reforma Protestante seguiu esse mesmo movimento e produziu importantes contribuições para a popularização da educação.

É nesse contexto de consolidação burguesa, com a derrubada do sistema feudal, que os sistemas nacionais de educação se estruturam, ganhando força no final do século XIX. A educação é afirmada como instrumento de combate a ignorância e, por consequência, pela solução da marginalidade. A premissa iluminista da educação como direito de todos e dever do Estado transforma a escola no local privilegiado desse processo. A estrutura pedagógica dessa escola estava centrada no professor, que, detentor da sabedoria, transmitiria aos alunos o conhecimento acumulado pela humanidade. Se inicialmente houve um entusiasmo com esse processo, posteriormente o fracasso da escola na solução da marginalidade ficou evidente. A evasão escolar era enorme, nem todos tinham condições de permanecer na escola e as desigualdades sociais aumentavam. É nesse momento que surgem as críticas a esse modelo escolar, então denominado tradicional, possibilitando o surgimento de uma nova pedagogia.

A PEDAGOGIA NOVA

Se na Europa o processo de desenvolvimento capitalista já estava em curso desde os séculos anteriores, nos Estados Unidos é somente após um longo processo de conflitos, passando pela Independência (1776) e pela Guerra Civil (1861-1865) que a burguesia estadunidense promove a sua revolução, rompendo os últimos bloqueios para o pleno desenvolvimento industrial. É nesse período que está em curso profundas alterações no processo produtivo. Desde 1860 a expansão das indústrias siderúrgicas e a concentração industrial aceleram-se com a denominada II Revolução Industrial. O neocolonialismo foi a forma adequada para os países imperialistas

controlarem as fontes de matéria prima, a exportação de capitais e o controle de mercados de consumo. A ação imperialista dos estados, juntamente com os interesses dos grandes monopólios, deu a tônica das relações internacionais entre os países, em meio a primeira grande crise econômica do capitalismo, que se estendeu de 1873 a 1895.

A classe trabalhadora, principalmente a europeia e a dos Estados Unidos, também passou por profundas mudanças sociais. As lutas travadas até então asseguraram direitos e conquistas em variados setores sociais, como a organização sindical, direitos trabalhistas, sufrágio universal em alguns locais, melhoria das condições de trabalho para determinados setores operários, a necessidade da solidariedade internacional, entre outras. A democracia tão defendida pela burguesia contra o regime feudal foi duramente conquistada pela classe trabalhadora. As novas contradições do capital provocavam novas formas de luta, novas conquistas, mobilizações crescentes, revoltas que ameaçam a ordem burguesa (Comuna de Paris, Revolução de 1905 na Rússia, Revolução Russa de 1917, entre outras). Diante dessa pressão, a burguesia encontrou novas formas de exploração e dominação. Se no período anterior, nos países centrais do capitalismo, a única forma de aumento de lucratividade foi a exploração da força de trabalho de forma absoluta, a partir do final do século XIX, a burguesia, com as lutas em curso e com o avanço tecnológico, pôde explorar a força de trabalho de forma relativa. Isso não garantiu a diminuição da exploração, pelo contrário, ela se intensificou pela utilização de capital constante (trabalho morto) em relação ao capital variável (trabalho vivo). Se a burguesia, diante dessas novas formas de exploração, amenizou as crises de superprodução de mercadorias com a monopolização da economia, suas consequências foram o aumento do desemprego, a possibilidade de melhora nas condições de vida de alguns setores operários e a intensificação dos conflitos entre os países imperialistas, que desembocou na I Guerra Mundial.

É nesse contexto que a Escola Nova surge como solução para a marginalidade, mantendo a crença no poder de equalização social pela escola.

John Dewey (1859 – 1952), filósofo e educador estadunidense, foi um dos pioneiros dessa nova perspectiva pedagógica. Sua obra *Democracia e Educação*, escrita em 1916, resgatando elementos da pedagogia de Rousseau, advoga uma perspectiva democrática para a educação a partir da crítica da transmissão conhecimento pronto e acabado, defendendo o desenvolvimento crítico da relação entre ensino e a prática.

No Brasil, o principal representante da Escola Nova foi Anísio Teixeira (1900 – 1971), advogado e educador, primeiro tradutor de Dewey, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com passagens por diversos órgãos governamentais, entre eles o Ministério da Educação, onde, na década de 1950, comandou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, fundou e comandou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES, fundou e foi reitor da Universidade de Brasília. Além de inúmeras obras importantes, Anísio Teixeira também foi o criador de experiências escolares da pedagogia nova, como foi a Escola Parque de Salvador, em 1951, que serviu de exemplo para outras experiências no Brasil.

Saviani, após contextualizar o surgimento da Escola Nova, que se dá na crítica à pedagogia tradicional, constata o início de um amplo movimento de reforma, o “escolanovismo”. Inicialmente surgem experiências restritas, depois, há uma defesa de sua generalização. Diferente da pedagogia tradicional, a escola nova não trata o marginalizado como o ignorante, como o que não adquiriu conhecimentos, mas sim como o rejeitado. Alguns teóricos do “escolanovismo” aproximaram-se da pedagogia por meio de experiências com os “anormais”, crianças que possuíam variadas deficiências (Decroly e Montessori, por exemplo). Diante da patologização educacional, defendem que os homens são essencialmente diferentes, cada indivíduo é único. Portanto, existem diferenças naturais no processo de aprendizagem de cada um que devem ser respeitadas, não sendo possível um processo educacional homogêneo.

A educação é vista como instrumento de equalização social na medida em que promova a integração entre os indivíduos, respeitando suas diferenças.

Nesse sentido, há um deslocamento do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos ou processo pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para não-diretividade, da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia filosófico-científica para o experimentalismo baseado na biologia e na psicologia. O importante não é aprender, mas aprender a aprender, ou seja, o que importa é o método e não tanto o conteúdo. Para implementar essa proposta pedagógica é preciso uma profunda alteração na estrutura escolar e maiores investimentos.

Os ideais da Escola Nova se propagaram como portadores de todas as virtudes enquanto que a pedagogia tradicional era portadora de todos os vícios e problemas.

Saviani avalia que as consequências da Escola Nova trouxeram um afrouxamento da disciplina, despreocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. Em contrapartida, a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, agravando o problema da marginalidade. Em resposta a esse fracasso, há uma tentativa de construção de uma “Escola Nova Popular”, desenvolvida principalmente com Paulo Freire e Freinet, de caráter mais progressista. Por outro lado, há uma reação conservadora que desemboca na defesa de uma pedagogia instrumental, o tecnicismo.

A PEDAGOGIA TECNICISTA

As críticas à Escola Nova datam da primeira metade do século XX. As premissas da pedagogia tecnicista são a neutralidade científica, os princípios de racionalidade, a eficiência e a produtividade, ou seja, trata-se de uma pedagogia objetiva e operacional. Há uma defesa da objetivação do trabalho pedagógico, da adaptação ao mercado de trabalho. O planejamento da educação se dá de forma racional com enfoque sistêmico, no microensino, no tele ensino, nas especializações. No ensino tecnicista, o professor e o aluno estão secundarizados diante das exigências racionais do sistema fabril. O

marginalizado, nesta concepção, será o incompetente e improdutivo. A educação é vista como suporte para o equilíbrio sistêmico, para o aumento da produtividade. Sua sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, a cibernética, a filosofia neopositivista e para o método funcionalista. Agora, o que importa é aprender a fazer. Com a pedagogia tecnicista, a marginalidade é agravada.

TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

As teorias crítico-reprodutivistas surgem num contexto específico, o pós-Maio de 1968, conforme descreve Saviani em *Pedagogia Histórico-Crítica* (2008, p. 65-67, 131-132). Todos esses teóricos produziram suas obras de referência entre 1970 e 1971. Naquele momento havia uma expectativa muito grande sobre as possibilidades de a revolução cultural ser o caminho mais adequado para atingir a revolução política e social. Diante das críticas dirigidas ao socialismo soviético e ao stalinismo, o maoísmo e a revolução cultural chinesa colocavam-se como contraponto para diversos intelectuais de esquerda. Alguns, como Herbert Marcuse, afirmavam que o novo sujeito revolucionário não era mais o proletariado, mas, a juventude. Se a Escola Nova pretendia transformar a realidade pela escola, o movimento de 68 pretendia realiza-la pela cultura. A França foi o epicentro desse processo, tendo o movimento estudantil agitado o país e atingido níveis de radicalidade que preocuparam o governo. A resposta foi um intenso processo de repressão e de tecnocracia em variados níveis. No Brasil, com as intensas mudanças em curso desde a década de 1930, além do movimento operário e popular que já estavam organizados antes da Era Vargas, o movimento estudantil entre em cena como movimento de massas. Lembremos a Passeata dos Cem Mil, em junho de 1968, após a morte do estudante Edson Luís pela Polícia Militar. A diferença foi que aqui no Brasil, e em quase toda a América Latina, foi implantada uma ditadura militar.

Com o fracasso do movimento de Maio de 1968, os teóricos crítico-reprodutivistas formulam suas perspectivas a partir da constatação de que seria impossível o sucesso desse movimento, pois pretendiam mudar a realidade pelos elementos superestruturais (pela cultura), sem alterar a estrutura econômica da sociedade. Para eles, a superestrutura, em seus elementos políticos, jurídicos e ideológicos, apenas refletia o desenvolvimento da estrutura econômica. Portanto, esse mesmo raciocínio valeria para o papel da educação e da escola, que seriam meros reprodutores da lógica econômica predominantes.

É por isso que, diferente das teorias anteriores, não encontraremos nas teorias crítico-reprodutivistas uma proposta pedagógica, elas realizam uma crítica da educação e do sistema escolar e não acreditam na possibilidade de uma escola diferente da existente.

A chegada dessas teorias no Brasil cumpriu um papel importante na crítica a ditadura militar e a sua pedagogia tecnicista, sendo muitas vezes identificadas com as perspectivas marxistas. Somente depois é que as diferenciações ficaram mais evidentes.

O ponto de partida de Bourdieu e Passeron, formuladores iniciais dessa perspectiva, é a construção de uma teoria educacional universal, ou seja, suas explicações abarcam toda a experiência educacional e pedagógica da humanidade. Para eles, toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material e, sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. As principais manifestações da violência simbólica são os meios de comunicação, a religião, as artes e literatura, a propaganda, a moda, a educação familiar etc.

O objeto de estudo central desses autores é a ação pedagógica institucionalizada, o sistema escolar. A Ação Pedagógica (AP) é uma imposição da Autoridade Pedagógica (AuP), que realiza o Trabalho Pedagógico (TP) pela inculcação. Nesse sentido, a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. Os marginalizados, não possuindo força material, não

possuem força simbólica, fazendo com que a educação reforce a marginalização.

Saviani, concordando com as críticas de Snyders, refirma que Bourdieu e Passeron, influenciados muito mais por Weber e Durkheim, ainda que possuam uma visão crítica da estrutura social e dos seus mecanismos de dominação ideológicos, tratam a luta de classes e seus possíveis desdobramentos como mera reprodução e não como possibilidades de superação da sociedade capitalista.

TEORIA DA ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO (AIE)

Louis Althusser é o formulador inicial dessa teoria e sua obra referencial é Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Inicialmente ele faz distinção entre aparelhos repressivos e aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Os principais AIE são: a religião, a escola, a família, o direito, a política, o movimento sindical, os meios de comunicação, a cultura. Para Althusser, a ideologia age como força material, sendo que a educação é o instrumento privilegiado de reprodução das relações de produção capitalistas e os marginalizados são a classe trabalhadora.

Para o autor, o AIE escolar é o mecanismo da burguesia para perpetuar seus interesses, mas, diferente de Bourdieu e Passeron, Althusser não nega a luta de classes, afirma que nos AIE escolar ela se desenvolve, mas é diluída pelo peso da dominação burguesa.

TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

Teoria elaborada por Baudelot e Establet (1971), que defendem a existência do dualismo da escola como instrumento de dominação burguesa, em que a escola burguesa privilegia a rede secundária e superior, enquanto que a escola proletária dedica-se aos estudos primários e profissionais. Os autores retomam os conceitos de Althusser para analisarem a escola dualista, escola como AIE, onde há a inculcação da ideologia dominante e o

recalcamento, sujeição e disfarce da ideologia proletária. Nesse sentido, a escola é vista como fator de marginalização.

Saviani também acompanha a crítica de Snyders, que afirma: “Baudelot e Establet ou a luta de classes inútil”.

PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Saviani realiza uma crítica das teorias anteriores, sintetizada da seguinte forma:

[...] de um poder ilusório (teorias não críticas) para a impotência (teorias crítico-reprodutivistas). Em ambos os casos, a história é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na retificação da estrutura social em que as contradições são aprisionadas. (2009, p. 27-8).

Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (2008, p. 67), Saviani, após defender que essas teorias cumpriram no Brasil um importante papel de crítica e resistência a ditadura militar e a sua pedagogia tecnicista, que colaboraram para a análise e crítica da realidade, afirma que elas não avançaram além disso. Não se trata de criticar aquilo que não se propõem, já que, Saviani, emprestando uma observação de Luiz Antônio Cunha, reafirma que esses teóricos possuíam “teorias sobre a educação” e não “teorias da educação” (2008, p. 136). Além disso, devem ser considerados clássicos e, como tal, devem ser estudados.

O autor critica nos dois grandes grupos de teorias a ausência de uma perspectiva histórico-dialética, ou seja, a possibilidade das contradições sociais promoverem mudanças na estrutura social. Se as teorias não críticas enxergam as mudanças de forma harmônica, em que a educação, por si só, é capaz de resolver os problemas sociais, as teorias crítico-reprodutivistas levam os educadores progressistas a um beco sem saída, pois, segundo esses

teóricos, não há possibilidade de resistência e de luta por uma educação que questione a dominação burguesa.

Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignorem que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes, o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere a visão crítico-reprodutivista. (2008, p.67).

Buscando uma perspectiva histórica, Saviani questiona: “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (2009, p. 28), respondendo que a escola é determinada socialmente, situada numa sociedade de classes com interesses distintos, sendo possível articular a escola com os interesses dos dominados e superar a marginalidade.

No capítulo II – Escola e Democracia I: a teoria da curvatura da vara, a partir da abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau, Saviani faz uma exposição baseada em três teses:

- a) Do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (Escola Nova);
- b) Do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos;
- c) Quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi. Quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

Essas teses são defendidas sob um recurso metodológico emprestado de Lênin, a teoria da curvatura da vara, que defendia que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta coloca-

la na posição correta. É preciso curv-la para o lado oposto”. (Apud Saviani, p. 34).  isso que Saviani faz.

O HOMEM LIVRE

O educador apresenta em linhas gerais o processo histórico de definio da essência humana. A partir de suas reflexões, acrescentamos algumas consideraes. Vejamos.

No período primitivo a explicao do mundo, dos fenmenos da natureza baseava-se na religião. O destino dos homens estava diretamente ligado aos deuses que, pela mediao da natureza, determinavam a história da humanidade. A essência humana estava na vontade dos deuses.

Os gregos desenvolveram uma concepo de mundo que unia a vontade dos deuses e dos homens. Os deuses abrem as oportunidades, os homens as aproveitam num sentido ou em outro. Aristóteles dizia que o universo era dividido entre o eterno e o efmero, com camadas hierárquicas. Para além da esfera terrestre, nas constelaes, nos planetas tudo era eterno. Na terra, local do efmero, tudo era classificado também de forma hierárquica: seres inorgânicos, orgânicos, escravos, seres humanos, semideuses. Todas as relaes sociais eram naturalizadas, sempre houve escravo, sempre haverá, segundo o pensador grego. O escravo era escravo por natureza, ou seja, sua condio decorria de sua própria essência como homem.

No Império Romano, a concepo de mundo predominante poderia ser sintetizada na frase “os deuses eram romanos”, tão conhecida entre eles. Os romanos levaram adiante aquilo que os gregos diziam das oportunidades oferecidas pelos deuses. A riqueza romana era uma questão prática. Por isso, o pouco desenvolvimento no campo filosófico. Por outro lado, o campo da arquitetura, do direito, da arte da guerra foi altamente desenvolvido.

Com a crise e a queda do Império Romano, o mundo, lugar de sofrimento para os escravos passa a penetrar a ideologia da classe dominante. Esse sofrimento real dos escravos e da sociedade romana em crise torna-se terreno fértil para o cristianismo. Inicialmente Agostinho e depois Tomás de

Aquino, ainda que tenham diferenças importantes², darão fundamentação teórica e religiosa para a sociedade feudal. Para eles a essência humana, criatura de Deus, era a-histórica, imutável, pecadora, justificando as relações sociais do feudalismo.

Já no período moderno, Hegel é o pensador que primeiro desnaturaliza a história. Na relação homem/natureza, quem comanda é a humanidade. Para ele o homem é produtor da história, que é concebida pelo desenvolvimento do espírito, processo de elevação do sujeito em si para si, através do processo do conhecimento, de apropriação de conceitos cada vez mais complexos, resultando na identidade sujeito-objeto. Para Hegel toda relação de conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto. A humanidade inicialmente (sujeito em si) se vê como objeto, momento em que ocorre a objetivação, a alienação e a exteriorização. Isso significa que a humanidade não se vê como produtora de si mesma, ela é, até então, apenas um processo de objetivação da natureza ou dos poderes mágicos e religiosos. Através do processo lógico do conhecimento a humanidade reconhece o objeto como produto de sua própria história, como a própria humanidade (sujeito para si), momento de superação do sujeito em si, momento de conquista da liberdade. Analisando o mundo em que vivia, fundamentalmente após a Revolução Francesa, com a consolidação burguesa, Hegel defendia que a humanidade havia chegado ao espírito absoluto, patamar máximo de desenvolvimento, momento de complementaridade entre o singular e o universal, em que o Estado é o locus de atendimento das necessidades coletivas, deixando de ser opressor para representar a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Nesse sentido, Hegel mantém a defesa de uma essência humana, também imutável, a do homem

² O ponto de partida para as respectivas reflexões é distinto. Santo Agostinho parte do dualismo platônico entre corpo e alma para produzir suas reflexões sobre a “cidade de Deus” e a “cidade dos homens”, defendendo a primazia do espiritual sobre o terreno, ou seja, da submissão da razão diante da fé ou da política diante do poder espiritual, enquanto que São Tomás de Aquino recupera Aristóteles e seu realismo para fundamentar suas reflexões sobre a razão e a fé, amenizando a submissão do político diante do espiritual, afirmando que no plano terreno essas duas esferas operam num processo de colaboração.

burguês, egoísta e proprietário privado dos meios de produção, mas, uma essência do homem livre e igual, que Saviani afirma que são apenas formais.

É sobre essa base que a burguesia estrutura a pedagogia da essência (todos são livres e iguais) e da escolarização para todos. A escola era vista como condição para a consolidação da ordem democrática.

A MUDANÇA DE INTERESSES

Se, na Revolução Francesa, o Terceiro Estado (burguesia, campesinato, operariado) representava os setores interessados na transformação social, o mesmo não se pode dizer nos processos revolucionários de 1848/49, que se espalharam pela Europa. Nesse momento, com o rápido crescimento do operariado, com as mazelas produzidas pela sociabilidade do capital, a burguesia, que ainda não havia produzido a sua revolução, preferiu caminhos menos perigosos aos seus interesses. Uma unidade entre ela e setores populares seria um risco incontrolável. As revoluções burguesas, nesse momento, vieram “pelo alto”. As manifestações e sublevações operárias foram reprimidas. A partir daí, não interessa mais à burguesia o desvelamento da realidade, muito menos processos revolucionários que incluíssem os setores populares. Agora, o que interessava era a conservação da ordem. A teoria vira instrumento de justificação. De classe revolucionária, a burguesia passa a ser uma classe reacionária e se coloca contra o movimento histórico que estava inserida.

A burguesia, da pedagogia da essência (tradicional), passa a defender uma pedagogia da existência (Escola Nova). Da igualdade, passa a defender o respeito às diferenças individuais essenciais, que se reflete em processos distintos de aprendizagem. Para essa nova perspectiva educacional, alguns aprendem mais, outros, menos. E isso está na natureza humana, segundo essa nova teoria. Na pedagogia da essência (tradicional), o caráter revolucionário se expressa pela defesa da igualdade essencial entre os homens, contra os privilégios existentes, enquanto que o caráter reacionário da pedagogia da existência (Escola Nova) se expressa pela legitimação e

naturalização da dominação, da sujeição, dos privilégios por meio da desigualdade essencial dos indivíduos.

A FALSA CRENÇA DA ESCOLA NOVA

Saviani observa que uma das críticas da Escola Nova à pedagogia tradicional foi em relação ao seu suposto caráter pré-científico e dogmático, fato que o autor refuta, afirmando que o ensino tradicional possui um método expositivo, indutivo, portanto, científico. Lembra também que esse procedimento foi constituído durante o período das revoluções industriais, estruturando-se:

[...] por meio de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. (2009, p.40).

Na escola, isso aparece quando o professor apresenta um novo conteúdo por meio de uma exposição do assunto, esperando que o aluno o assimile por meio da comparação com os conteúdos anteriormente apresentados, momento da observação. Assimilado o novo conhecimento, é possível sua generalização. Finalmente, a aplicação é realizada com as “lições de casa”, com os exercícios em sala de aula, demonstrando se assimilou ou não os novos conhecimentos, momento de confirmação da assimilação e da aprendizagem. O processo recomeça com a recapitulação dos conteúdos anteriores.

Saviani questiona porque a Escola Nova não reconhece nesse processo um método científico.

ENSINO NÃO É PESQUISA

Saviani responde o questionamento anterior afirmando que a Escola Nova tratou o ensino como processo de pesquisa, pressupondo que alunos e professores desconhecessem os assuntos estudados, ou seja:

[...] o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento de dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas dos problemas em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (2009, p. 42).

Enquanto que o ensino tradicional partia do conhecimento já obtido, sistematizado e propagado pela ciência, o novo método pressupunha tratar o ensino como uma recuperação metodológica da pesquisa. Se no ensino tradicional o destaque recai sobre o professor, sobre os conteúdos e sobre os aspectos lógicos, na pedagogia nova o foco é o aluno, com seus aspectos psicológicos, motivacionais na busca do conhecimento. O primeiro centra na transmissão do conhecimento já obtido, o segundo no processo de sua obtenção.

Saviani critica que a Escola Nova dissolveu a diferença entre pesquisa e ensino. O ensino ficou empobrecido e a pesquisa inviabilizada. A pesquisa virou uma incursão direta ao desconhecido. “O ensino não é um processo de pesquisa” (2009, p.43). Sem o conhecido não se chega ao desconhecido, como defende o ensino tradicional. Além disso, o desconhecido não é definido individualmente, mas socialmente entre pesquisas que são relevantes e irrelevantes. Por isso, o autor classifica essa nova perspectiva como pseudocientífica, enquanto trata o método tradicional de científico.

A ESCOLA NOVA NÃO É DEMOCRÁTICA

Outra crítica da Escola Nova à pedagogia tradicional foi em relação ao seu caráter supostamente antidemocrático. A nova pedagogia aparecia como

sinônimo de democracia, enquanto que o ensino tradicional era tachado como autoritário. Saviani, nadando contra a corrente, afirmou que era justamente contrário, as consequências da pedagogia nova foram antidemocráticas, enquanto que algumas características da pedagogia tradicional proporcionavam horizontes democráticos, na medida em que não abriam mão da transmissão de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e, assim proporcionavam aos alunos uma formação cultural mais ampla. O abandono de uma essência igualitária para uma essência humana desigual foi o ponto de partida desse processo. Outro elemento de reforço das desigualdades é que as experiências da Escola Nova ficaram restritas a pequenos grupos, já privilegiados, enquanto que o “povão” ficou com o ensino tradicional. Podemos dizer que atualmente parte considerável do ensino público foi conquistado pelos ideais da Escola Nova, mas, sem a estrutura que ela requeria, empobrecendo a qualidade do ensino às camadas populares.

ESCOLA NOVA: A HEGEMONIA DA CLASSE DOMINANTE

A partir dessas três teses, Saviani avalia as consequências da Escola Nova na realidade educacional brasileira. Para isso, indica dois momentos cruciais: em torno da década de 1930 e a reforma 5.692, de 1971.

O primeiro momento refere-se aos passos iniciais da Escola Nova no Brasil com a fundação da Associação Brasileira de Educação - ABE, que aglutinou os educadores dessa nova perspectiva pedagógica, conhecidos como Pioneiros da Educação Nova, que lançam seu Manifesto em 1932. Na Constituição de 1934 os liberais, defensores da escola nova, e os católicos, defensores do ensino tradicional, travaram uma dura batalha em torno do tema educacional, retomada no processo constituinte de 1946, momento em que os escolanovistas ganham terreno, sendo maioria na comissão que elaborou o anteprojeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para analisar esse período inicial, Saviani resgata a tese de Jorge Nagle – Educação e sociedade na 1ª República, descrevendo que o início desse século XX foi marcado, no campo pedagógico, inicialmente, pelo

entusiasmo pela educação e, logo em seguida, pelo chamado otimismo pedagógico da Escola Nova. Esse processo ocorreu num país que passava pela ascensão do movimento operário e de outros setores sociais descontentes com os rumos do país, pela crise de hegemonia coronelista. Para os adeptos da nova pedagogia, a escola seria o canal privilegiado de melhoria nas condições de vida e de qualificação da participação política do povo. Nesse sentido, o escolanovismo abraça a defesa da reforma educacional, em consonância com a dinâmica social que exigia reformas sociais. Além disso, diante do vertiginoso desenvolvimento econômico em curso após a década de 1930, que impulsionou uma nova dinâmica social, a Escola Nova tornou-se sinônimo de progresso e de democracia. Para as elites, o povo não votava “corretamente” por ignorância, por isso, também aderiram a reforma educacional, apoiando diversas experiências da pedagogia nova. Como esse processo não foi generalizado, o fosso entre as experiências da pedagogia nova e o ensino destinado às camadas populares aumentou. O auge desse movimento escolanovista será apenas na década de 1960, interrompido pelo Golpe Militar.

No segundo momento, com a Reforma de 1971, por meio da Lei 5.692, houve uma flexibilidade nos anos de aprendizagem. Em locais onde não fosse possível seguir o curso normal, os anos seriam abreviados de acordo com as distintas realidades, o que provocou um brutal rebaixamento na qualidade de ensino das camadas populares.

Para superar esse processo de marginalização das camadas populares que ocorreu nesses dois períodos, Saviani advoga a defesa na prioridade dos conteúdos: dominar o que os dominantes dominam como condição de libertação. Só com o acesso aos conteúdos as camadas populares terão condições de defender seus interesses, pois, sem isso, serão mais facilmente dominadas. É nesse sentido que o conteúdo cultural se alia com uma perspectiva política. Além disso, o educador salienta a importância da disciplina no processo de aprendizagem, elemento que a Escola Nova negligenciou.

Percorrido esse caminho, Saviani encerra este capítulo afirmando que a curvatura da vara foi levada ao lado oposto, ou seja, diante do fervor escolanovista, a defesa da pedagogia tradicional foi importante para refutar o credo que a Escola Nova foi portadora de todas as virtudes e da pedagogia tradicional como portadora de todos os vícios. Mas, chegado a esse ponto, o educador pode defender uma perspectiva pedagógica que não seja nem a tradicional nem a nova, sem negar suas importantes contribuições, apontando para uma pedagogia revolucionária.

No capítulo III – Escola e Democracia II – para além da curvatura da vara, as três teses anunciadas anteriormente são mais bem definidas como antíteses, já que se preocupam muito mais em refutar as falsas premissas da Escola Nova do que afirmar alguma originalidade. Neste momento, a partir da antítese, o autor busca uma síntese, uma nova proposta pedagógica.

PEDAGOGIA NOVA E PEDAGOGIA DA EXISTÊNCIA

Inicialmente, Saviani explica que há uma equivalência entre as expressões “pedagogia nova” e “pedagogia da existência”, tratadas anteriormente, abarcando um amplo movimento filosófico: o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo, a fenomenologia, com suas diferentes vertentes.

PARA ALÉM DAS PEDAGOGIAS DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA

Na busca de uma pedagogia revolucionária, o educador reafirma que as pedagogias não-críticas não historicizam os processos educacionais, ou seja, não percebem as diversas influências políticas, econômicas e sociais nos determinados contextos em que os processos educacionais estão inseridos, e são ingênuas porque acreditam no papel redentor da educação. Afirma também que o caráter revolucionário da pedagogia da essência estava na defesa da igualdade, mas era apenas formal, devendo-se transformar numa igualdade real.

Quais as tarefas da pedagogia revolucionária? Os educadores revolucionários devem atuar com os demais setores sociais no processo de transformação social, na construção de uma sociedade igualitária; na sua atuação cotidiana, deve colaborar na difusão de conteúdos vivos e atualizados; a pedagogia crítica, sabendo-se condicionada, deve compreender o papel da educação na dinâmica social, ou seja, a educação não transforma a realidade, mas, em determinadas circunstâncias, pode cumprir um papel fundamental nesse processo, por isso, estabelece um relação dialética com a sociedade: sendo determinada, exerce determinação no processo de transformação social.

PARA ALÉM DOS MÉTODOS NOVOS E TRADICIONAIS

As críticas da Escola Nova não são totalmente infundadas, principalmente aquelas direcionadas ao mecanicismo, a repetição de conteúdos vazios, entre outras, que a pedagogia tradicional produziu. Mas, a pedagogia nova, na medida em que foi aplicada residualmente, com acesso facilitado muito mais à elite do que aos setores populares, e nas experiências populares o que se viu foi a mescla dos ideais da Escola Nova com a dura realidade e a estrutura da pedagogia tradicional, teve como efeito prático o aprimoramento da educação das elites e do esvaziamento da educação das classes populares com o afrouxamento da disciplina e com a secundarização da transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Por que não generalizar a Escola Nova, com acesso a todos? Paulo Freire e Freinet defenderam isso, com um viés popular, mantendo a crítica em relação à transmissão de conhecimentos da pedagogia tradicional, defendendo uma educação dialógica, centrada nos alunos, na troca de conhecimentos. Saviani denomina esse movimento como “Escola Nova Popular” e afirma que as dificuldades em sua implantação também se deveram aos novos interesses burgueses. Novas propostas pedagógicas surgem, inclusive a desvalorização da escola como local privilegiado de aprendizagem, a desescolarização, que Saviani critica duramente, pois os seus defensores são justamente os já escolarizados, os que já se beneficiaram dela. Para os setores populares não

interessa a desescolarização, é preciso defender a escola, superando os antigos métodos tradicionais e novos, superação com incorporação de elementos que contribuam para uma nova perspectiva metodológica que valorize a preocupação e a iniciativa do aluno sem abrir mão da importante tarefa do professor na transmissão de conteúdos, compreendendo a intrínseca relação entre educação e sociedade.

Para isso, Saviani propõe os seguintes passos: a) o ponto de partida do processo de aprendizagem não é nem o aluno nem o professor, mas a prática social, comum a ambos, ainda que se posicionem em condições diferenciadas em relação ao conhecimento e a experiência dessa prática social; b) a problematização da prática social e quais os conhecimentos são necessários para solucioná-los; c) apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para equacionar as problematizações da prática social; d) catarse: incorporação dos instrumentos culturais para a transformação social; e) ponto de chegada: a prática social, agora em condições diferenciadas. Se inicialmente existia uma distância em relação aos conteúdos entre professores e alunos, nesse ponto a distância deve ser minimizada e superada, se havia desigualdade no início, agora deve-se buscar a igualdade de conhecimentos. O ponto de partida do processo de conhecimento é o mesmo do ponto de chegada, a prática social, mas, mediado pela ação pedagógica, são momentos qualitativamente diferentes. Saviani alerta que esses passos não são cronológicos, mas articulados num mesmo movimento, compreendendo um esforço didático de apresentação de sua perspectiva pedagógica. Nesse sentido: “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.” (p. 65). A referência teórica que Saviani advoga é o materialismo histórico e dialético, de Karl Marx, e a educação se articula com a necessidade de transformação das relações sociais de produção capitalistas.

PARA ALÉM DA RELAÇÃO AUTORITÁRIA OU DEMOCRÁTICA NA SALA DE AULA

O educador retoma sua tese sobre os efeitos antidemocráticos da Escola Nova, que supõe uma igualdade de posições entre o aluno e o professor desde o início do processo de aprendizagem, dando como um dado a igualdade e as relações democráticas como consequências de seu processo pedagógico. A crítica à Escola Nova não pode ser uma defesa de relações autoritárias em sala de aula. Os critérios para avaliar a democracia em sala de aula não são puramente internos, mas, fundamentalmente externos: a prática social.

A educação é mediação, pressupõe desigualdade (de conhecimentos) no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada. O processo educativo é uma passagem da desigualdade para a igualdade. É preciso assumir isso para combater o engodo de que a igualdade e as relações democráticas estão dadas simplesmente por uma aplicação metodológica. Muitas vezes os métodos tradicionais, na medida em que proporcionaram um acervo cultural aos alunos, tiveram consequências futuras mais democratizantes nas práticas sociais do que as proporcionadas pela nova pedagogia. Essa passagem da desigualdade para a igualdade não é feita apenas na educação, trata-se de um processo social. Não há democracia em sala de aula se não houver democracia social.

CONCLUSÃO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR

Saviani finaliza esse capítulo apontando o caráter preliminar de suas propostas, que devem ser verificadas e criticadas pelos educadores por meio do vínculo de suas práticas pedagógicas com a prática social global, defendendo a necessária relação dos conteúdos específicos em cada disciplina com finalidades sociais mais amplas, o que significa um profundo comprometimento com a qualidade do que é ensinado, o que possibilitará a relação entre conteúdos específicos com a luta política.

No Capítulo IV – Onze teses sobre educação e política, Saviani relaciona a educação e a política como dimensões distintas e unitárias. Essas teses são aforismos que sintetizam as reflexões que serão desenvolvidas na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*. Nesse sentido, reproduzimos abaixo o texto original (p. 79-81).

*Tese 1: Não existe identidade entre educação e política.
COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.*

Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

OBS: As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada no corolário da tese 1.

Tese 4: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.

Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.

OBS: As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário da tese 1. Com efeito, é possível captar a dimensão política da prática educativa e vice-versa na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra.

Tese 6: A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos.

COROLÁRIO: a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois, na persuasão (consenso, compreensão).

Tese 7: A especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.

COROLÁRIO: a política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso, repressão).

Tese 8: As relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.

Tese 9: As sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.

Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação.

OBS: Nas sociedades de classes a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia mas não a exclui. As teses 9 e 10 apontam para as variações históricas das formas de realização da tese 8.

Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica.

OBS: A tese 11 põe-se como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isso é óbvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais de prática pedagógica, restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E BUSCA DE UMA NOVA SÍNTESE

Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica* há vários momentos de contextualização, de retomada, de ênfase em aspectos já tratados em *Escola e Democracia*. Por isso, incluímos várias reflexões desta segunda obra na primeira parte deste texto, permitindo-nos um direcionamento maior neste momento.

Saviani relata que as origens de sua formulação datam do final da década de 1960, momento em que ele, ministrando um curso na Universidade Federal de São Carlos, “não diferenciava a concepção crítico-reprodutivista da

própria dialética” (2008, p. 68), encontrando dificuldades de encontrar textos educacionais dessa vertente. Seu maior amparo inicial foram os textos de Boudelot e Establet, A escola capitalista na França, e um texto de Paulo Freire – Ação cultural para a liberdade, pois os anteriores estavam imersos, segundo Saviani, numa concepção dialética idealista.

Diante das perspectivas idealistas e das crítico-reprodutivistas, Saviani, por volta de 1977 e 1978, cunhou a expressão “histórico-crítica” para a sua perspectiva, tendo 1979 como marco desse processo, pois, após coordenar a primeira de turma de doutorado em Educação da PUC-SP, relata sua primeira experiência de debate coletivo na busca de saídas para o impasse gerado pelos crítico-reprodutivistas.

Logo após o lançamento de Escola e Democracia, em 1983, houve um intenso debate sobre as suas concepções, gerando críticas das mais variadas. Saviani, dialogando com as objeções às suas novas formulações, afirma que muitas delas foram tratadas dicotomicamente.

A primeira delas é a relação entre forma e conteúdo na educação escolar, refutando os ataques de que suas propostas seriam conteúdistas, Saviani relembra que o sentido próprio “da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal.” (2008, p. 74). Por isso que ele trata das especificidades do cientista e do professor, das dinâmicas próprias da pesquisa/ciência e da transformação do saber elaborado para o saber escolar. E de que forma se relacionam?

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. (2008, p. 75).

Portanto, não há uma negação da forma, das metodologias adequadas ao processo educativo, o que se buscou foi defender a importância dos conteúdos secundarizados pela Escola Nova, relacionando-os de maneira adequada, ou seja, a forma com conteúdo.

Em seguida trata da relação “socialização” versus “produção do saber”. Aqui, Saviani, a partir de sua leitura de Marx, advoga a necessidade de apropriação e socialização do saber como elemento de conquista popular no processo de controle dos meios de produção³.

Na relação entre “saber” versus “consciência”, a pedagogia histórico-crítica foi acusada de dar mais importância à aquisição do conhecimento do que colaborar para uma consciência crítica. Saviani defende que não é possível construir uma consciência crítica à margem do saber, que é necessário que a classe trabalhadora domine os instrumentos de elaboração do conhecimento para fortalecer sua própria consciência de classe.

“Saber acabado” versus “saber em processo” é outra dicotomia discutida pelo educador, que refuta que suas teses defendam a simples transmissão de um saber acabado, defendendo que o conhecimento é produzido socialmente, possui uma dimensão histórica, portanto inacabado. Isso não significa que a produção do conhecimento existente não possa ser transmitida e, ao mesmo tempo, questionada, superada. Não há possibilidade de produzir algo novo a partir do nada, o novo conhecimento pressupõe o anterior como ponto de partida, ainda que seja um ponto de partida crítico.

“Saber erudito” versus “saber popular” ou “ponto de partida” versus “ponto de chegada” são dicotomias que apresentam a cultura erudita como algo exclusivo das elites dominantes, que seria inacessível para as camadas populares, e, em contraposição, o saber popular como conhecimento próprio e legítimo dos setores populares e que, nesta posição, para os educadores progressistas, estaria o verdadeiro processo pedagógico e ponto de partida para uma educação crítica. Saviani questiona essa dicotomia, apontando a inter-relação entre esses saberes, que não há saber erudito inteiramente burguês nem saber popular imune às influências burguesas. Um dos elementos da dialética demonstra que, numa unidade contraditória, uma coisa pode se transformar no seu contrário, ou seja, muitas vezes o saber popular pode estar

³ Sobre essa questão há um polêmico debate sobre a questão do trabalho como princípio educativo travado por Tumollo (2005) e Frigotto (2009).

permeado de senso comum, de ideias burguesas, assim como, nas palavras de Gramsci, também permeadas de bom senso que permitem às camadas populares acessarem o conhecimento em defesa de seus próprios interesses.

*Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de **forma elaborada** os seus interesses, os interesses populares? (2008, p. 79, grifo meu).*

Saviani responde afirmando a necessidade de uma cultura popular elaborada, sistematizada, que supere essa dicotomia, que não se limite a apenas afirmar a cultura popular. É preciso ir além. A escola é o espaço mais adequado para a aquisição do saber elaborado, que deve levar em conta o ponto de partida da cultura popular, mas que deve ir além dela. Se não fosse assim, não haveria necessidade da própria escola. A cultura popular elaborada deve ser o ponto de chegada, colaborando assim para que as camadas populares defendam seus próprios interesses. Nesse sentido, defende a

[...] especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica [...]. (2008, p. 103).

Em seguida, o educador se propõe a examinar os desafios práticos de sua perspectiva, identificando, naquele momento histórico (que ainda hoje se mantém), três grandes problemas para a implantação de uma nova ação pedagógica nacional:

a) a ausência de um sistema de educação – que vem desde o processo inicial de formalização educacional no Brasil, baseada na descentralização educacional, a cargo dos estados, acarretando problemas tanto no processo de alfabetização, na universalização do ensino fundamental, no financiamento da educação;

b) os pressupostos teóricos vigentes na estrutura organizacional da educação – que se refere às tentativas de mudanças pedagógicas que não são acompanhadas pelas necessárias alterações estruturais da escola, ou seja, não basta que professores e alunos sejam convencidos da nova perspectiva metodológica, é preciso investir em estrutura, materiais e instrumentos pedagógicos. A estrutura material, inalterada, age sobre os agentes educacionais obstaculizando a nova proposta;
c) a descontinuidade educacional – problema que é evidente no processo inicial de alfabetização e educação na medida em que a continuidade é elemento fundamental para que não haja reversão de elementos básicos e estruturantes desse processo pode ser comparado com as políticas educacionais alteradas em cada mudança de governo, não permitindo uma avaliação correta do funcionamento, dos erros e acertos, das correções etc.

Esses são os elementos materiais a serem discutidos para a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, não se trata apenas de uma nova metodologia que, por si só, resolveria os problemas da educação, trata-se de mudanças estruturais e pedagógicas que colaborem para a melhoria das condições educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? In: **Educação e Sociedade**: Campinas, jan. /abr.2005, v. 26, n. 90, p. 1-18.