



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ROSANE LOPES MORAES**

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA**

**Rio Branco  
2024**

ROSANE LOPES MORAES

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa 2: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientador (a): Profa Dra Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria.

**Rio Branco**

**2024**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

S237c Santos, Antonio Macêdo dos, 1988 -

Os conhecimentos didático- pedagógicos mobilizados pelo professor no uso crítico do livro didático no ensino de Filosofia / Antonio Macêdo dos Santos; orientadora: Dr<sup>a</sup>. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. – 2019.

130p p. f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas.

1. Livro didático. 2. Educação. 3. Ensino de filosofia. I. Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de (orientadora). II. Título.

CDD: 370

**Rosane Lopes Moraes**  
**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 09 do mês de maio de 2024, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa Dra Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria  
Orientadora - Instituição UFAC

Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima  
Examinador Interno - Instituição UFAC

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares  
Examinador Externo - Instituição UFOPA

Rio Branco

2024

Dedico esta dissertação à pessoa mais importante da minha vida, que mais acreditou em mim, que me ensinou as melhores coisas, meu adorado pai, Aurélio Rocha Moraes, que nos deixou em 2007.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser tão bom e misericordioso comigo, por ter me dado forças nos momentos mais difíceis.

A todos que contribuíram positivamente para o desenvolvimento dessa pesquisa, em especial à Universidade Federal do Acre – UFAC, instituição pública que oportuniza a formação para todos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE que de forma sensível disponibilizou meios para que eu pudesse continuar meus estudos após problemas de mobilidade.

À minha querida orientadora, Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, pela paciência e por todas as orientações que foram fundamentais nesse processo de construção da pesquisa científica.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Anselmo Colares e João Francisco Lopes de Lima, que contribuíram para o desenvolvimento do meu trabalho pós qualificação. Sem a contribuição dos senhores, nada disso seria possível.

Aos professores da PPGE, que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, auxiliando através das disciplinas que ministraram.

Aos meus ex-professores da graduação, em especial ao professor Luciano Mendes Saraiva, que contribuiu para minha formação, sempre me incentivando a ser uma professora-pesquisadora.

Aos meus familiares, em especial à minha mãe Risoleta Batista Lopes e ao meu irmão Marcos Paulo Lopes Moraes, que convivem comigo diariamente e fazem parte desse momento. Além disso, agradeço também à minha irmã Vanessa Lopes Rocha, mulher de fé e que sempre esteve em oração pela minha vida, junto ao seu esposo Carlos Afonso.

Ao meu amado Josivan, que faz parte da minha vida há 18 anos, e que sempre esteve presente nos momentos bons e ruins.

À minha tia Régia Flores Lopes e às minhas primas Priscila, Prisciane, Clisciane e Andressa, por serem parte fundamental da minha vida e motivo dos meus sorrisos mais sinceros.

Aos meus colegas que estão sempre presentes na minha vida, seja no dia a dia social ou no trabalho.

Aos meus colegas do mestrado da turma de 2021/2023, que sempre foram muito prestativos e solidários uns com os outros, em especial a Rivanda, a Isabelle e a Elidiane.

Aos meus alunos e ex-alunos da Escola Estadual Ester Maia, Colégio de Aplicação, Happy World, Santiago Dantas e Pedro Martinello. Vocês são inspiração e motivo de orgulho para mim.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente, muito obrigada!

*Todo começo é difícil, e isso vale para qualquer ciência.*

**Karl Marx**



## RESUMO

Este estudo intitulado A Educação Escolar na Perspectiva da Pedagogia-Histórico-Crítica, tem por objetivo analisar a educação escolar a partir dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando a função social da escola, a importância do conhecimento elaborado no processo de formação do homem omnilateral e na transformação da realidade social, norteados pelos seguintes questionamentos: O que é a educação escolar para a Pedagogia Histórico-Crítica? No que se diferencia das demais teorias da educação? Como fundamentos teórico-metodológicos assumimos o materialismo histórico-dialético como teoria do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica como pedagogia concreta. O estudo de natureza bibliográfica, desdobra-se prioritariamente nas escritas de Saviani (2011a, 2011b, 2011c, 2017, 2019a, 2019b, 2020, 2021a, 2021b), além de outras referências inerentes ao objeto de pesquisa, como Vázquez (1977), Netto e Braz (2008), compreendendo a práxis no interior do marxismo como também a práxis educativa no interior da Pedagogia Histórico-Crítica. Como resultado, apresentamos a compreensão da categoria trabalho como fundante do ser social, a educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica que tem por finalidade garantir aos estudantes o acesso e reelaboração do saber sistematizado, construído historicamente e coletivamente pelos homens, a práxis como ação intencional e transformadora da realidade material, definições do método concreto como um método científico de produção do conhecimento objetivo e como método pedagógico, elevando a compreensão dos estudantes do empírico ao concreto. Nesta perspectiva da Pedagogia como Ciência e da Pedagogia Histórico Crítica como Teoria Pedagógica, a educação requer, ação intencional e transformadora da realidade educativa escolar, pois fundamenta-se a indissociável relação teoria e prática, educação e sociedade, com vistas a garantir que o conhecimento socialmente produzido pela humanidade seja acessível a todas as pessoas, contribuindo para a emancipação e superação de todas as formas de opressão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar; Pedagogia Histórico-Crítica; Práxis; Materialismo Histórico-Dialético.

## RESUMEN

Este estudio titulado La Educación Escolar en la Perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica, tiene por objetivo analizar la educación escolar a partir de los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica, sobresaliendo la función social de la escuela, la importancia del conocimiento elaborado en el proceso de formación del hombre omnilateral y en la transformación de la realidad social, norteadas por las siguientes preguntas: ¿Qué es la educación escolar para la Pedagogía Histórico-Crítica? ¿En lo que se diferencia de las demás teorías de la educación? Como fundamentos teórico-metodológicos asumimos el materialismo histórico-dialéctico como teoría del ser social y la Pedagogía Histórico-Crítica como pedagogía concreta. El estudio de naturaleza bibliográfica se desarrolla en las escritas de Saviani (2011a, 2011b, 2011c, 2017, 2019a, 2019b, 2020, 2021a, 2021b), además de otras referencias inherentes al objeto de pesquisa, como Vázquez (1977), Netto e Braz (2008), comprendiendo la praxis en el interior del marxismo como también la praxis educativa en el interior de la Pedagogía Histórico-Crítica. Como resultado, presentamos la comprensión de la categoría trabajo como fundante del ser social, la educación escolar en la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica que tiene por finalidad garantizar a los estudiantes el acceso y reelaboración del saber sistematizado, construido histórica y colectivamente por los hombres, la praxis como acción intencional y transformadora de la realidad material, definiciones del método concreto como un método científico de producción del conocimiento objetivo y como método pedagógico, elevando la comprensión de los estudiantes del empírico al concreto. En esta perspectiva de la Pedagogía como Ciencia y la Pedagogía Histórico-Crítica como Teoría Pedagógica, la educación requiere acción intencional y transformadora de la realidad educativa escolar, pues se fundamenta a la indisoluble relación teoría y práctica, educación y sociedad, con vistas a garantizar que el conocimiento socialmente producido por la humanidad sea accesible a todas las personas, contribuido para la emancipación y superación de todas las formas de opresión.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación Escolar; Pedagogía Histórico-Crítica; Praxis; Materialismo Histórico-Dialéctico.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
AuP	Autoridade Pedagógica
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica.
NP	Neotecnicismo Pedagógico
SE	Sistema de Ensino
TP	Trabalho Pedagógico
TE	Trabalho Escolar

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 A GÊNESE DA INVESTIGAÇÃO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
1.1 OS PRIMEIROS PASSOS PARA APREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA . .....	20
1.2 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: DOS OBJETIVOS À PROBLEMÁTICA.....	24
1.3 PROBLEMÁTICA.....	24
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A TRILHA PARA COMPREENSÃO DO OBJETO DA PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO TEORIA E MÉTODO.	28
2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA FORMA HUMANA .....	34
2.3 INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO.....	36
2.4 OS SABERES DA PEDAGOGIA E DA DIDÁTICA COMO CIÊNCIAS DA FORMAÇÃO HUMANA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	38
2.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PRÁXIS.....	40
<b>3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ESCOLHA TEÓRICA.....</b>	<b>43</b>
3.1 AS TEORIAS NÃO CRÍTICAS: PEDAGOGIA TRADICIONAL, PEDAGOGIA NOVA E PEDAGOGIA TECNICISTA.....	43
3.1.2 . TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS.....	51
3.1.3 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	54
3.2 A RELAÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	64
3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ESCOLHA TEÓRICA.....	67
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo de caráter bibliográfico, desdobra-se sobre o objeto de estudo “A Educação Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”, norteado pelo questionamento central: O que é a educação escolar no interior da Pedagogia Histórico-Crítica? E pela questão auxiliar: No que se diferencia a educação escolar na Pedagogia Histórico-Crítica das demais teorias da educação?

O objetivo geral deste estudo é analisar a educação no contexto escolar a partir dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da PHC, visto que se trata de uma teoria contra hegemônica que se articula com os interesses da classe trabalhadora, aspirando a transformação social. Para tanto, os objetivos específicos estão divididos em três pontos fundamentais: 1º) Apresentar a compreensão da categoria trabalho como fundante do ser social; 2º) Problematizar a relação escola e sociedade para a PHC; 3º) Ilustrar os saberes da Pedagogia e da Didática como ciências da formação humana e do processo de ensino e aprendizagem; 4º) Interiorizar a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria contra hegemônica.

A gênese desse objeto de pesquisa, passa por diversas transformações baseadas nas experiências vividas ao longo dos anos, partindo das indagações referentes a sala de aula. Enquanto aluna, questionava as dificuldades dos colegas, a forma como o professor reagia diante das situações adversas, além de ouvir os relatos dos professores ano após ano sobre a desvalorização da profissão.

Não se tratava de relatos ingratos de quem optou pela profissão, mas de quem amava o que fazia e precisa de motivos para continuar. Logo, as observações foram tomando forma, e ao ingressar na Universidade e viver as primeiras experiências de um curso de licenciatura, adentrando na escola, desta vez, como futura professora, os questionamentos estavam envoltos a forma como se daria a prática pedagógica em escolas com estruturas tão diferentes.

Ao ingressar no mestrado, a partir das disciplinas estudadas, foi possível compreender questões relacionadas a educação, levando em consideração as experiências vividas ao longo dos anos no ambiente escolar e até mesmo na sociedade, como seres históricos que somos. Não se tratava de compreender apenas a desigualdade, mas o que produz essa desigualdade.

Como professora de língua espanhola em escolas públicas e privadas, o desafio se tornava cada vez maior. Por muitas vezes, ouvimos a ideia de que somos

múltiplas profissões, pois atuamos em áreas diversificadas na hora de auxiliar um aluno. Mas essa multitarefa executada pelo professor tem causado impacto na educação? O aluno, a partir disso, torna-se detentor do conhecimento erudito que lhe é de direito?

Com efeito, a prática pedagógica, por vezes está envolta a questionamentos, principalmente nesse novo momento de Neotecnicismo Pedagógico (NP) e responsabilização moral do professor no que se refere a sucessos ou fracassos na escola. Para que possamos compreender o atual momento vivido pela educação escolar pública, e, ao mesmo tempo, os impactos desse novo momento na prática do professor, apresentamos a gênese da pedagogia tecnicista para compreender como ocorre o NP nas escolas.

Segundo Saviani (2019a, p.449), a pedagogia tecnicista foi inspirada no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade, defendendo a reordenação dos processos educativo, tornando-os mais objetivos, semelhantes ao trabalho fabril, com o intuito de objetivar o trabalho pedagógico. Dentro desse contexto, o trabalhador deve se adaptar aos processos de trabalho, “já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada”. Essa organização racional, visa minimizar qualquer interferência “subjéctiva que pudesse pôr em risco sua eficiência”.

Na pedagogia tecnicista, o principal elemento passa a ser a organização de forma racional dos meios, deixando assim o professor e aluno em uma posição secundária, resumidos a condição de “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”, convertendo assim a organização em garantia de eficiência Saviani (2019a, p.450).

Ora, a base da pedagogia tecnicista são os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndios. Esse objetivo, que na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público (Saviani, 2020, p.183).

O neotecnicismo surge como uma concepção pedagógica hegemônica, a partir dos anos 1990, tendo sua fundamentação baseada na teoria da pedagogia tecnicista, com algumas mudanças, o que lhe concede o termo “neo”, que significa “novo”. “Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho

tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o Toyotismo” (Saviani, 2020, p.183).

O Taylorismo surge no final do século XIX e início do século XX, a partir da criação da Teoria Geral de Administração, tendo como representante Frederick Winslow Taylor. Uma das principais características do taylorismo “é o controle de todas as fases de produção, estabelecendo as etapas de execução do trabalho, sob a égide da burocratização”. Apoiando-se no conceito de eficiência como critério de “avaliação dos processos produtivos” (Silva, 2016, p. 199).

O fordismo surge no século XX, também como um tipo de método de racionalização do trabalho industrial, concebido por Henry Ford (1863-1947). Esta teoria se refere a produção em grande quantidade de automóveis a baixo custo, utilizando as linhas de montagens que possibilitavam fabricar um carro a cada 98 minutos.

De acordo com Silva (2016, p. 200), a ideia de Henry Ford foi introduzir a montagem em série, para produzir automóveis em menos tempo e com menor custo, “utilizando a exploração intensa do trabalhador que, com suas atividades repetitivas e massificadas, era considerado o elemento fundamental para o aumento do lucro das fábricas”. Em conclusão, o modelo fordista se caracteriza pela produção em massa e pelo controle do tempo de trabalho, sendo tais modelos (Taylorista e Fordista) usados como modelos de orientação para o tecnicismo que foi aplicado a educação.

O NP, por conseguinte, dirige-se do “processo para os resultados”, buscando através das avaliações garantir a “eficiência e produtividade”, sendo esta avaliação convertida em “papel principal a ser exercido pelo Estado”, criando sistemas nacionais de avaliação, agências reguladoras que tem por objetivo avaliar, professores, alunos, escolas e assim, de acordo com os resultados obtidos, “condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos”, tendo como critério a eficiência e a produtividade (Saviani, 2020, p.183-184).

Em primeiro plano, nos colocamos diante da necessidade de compreender a pedagogia na posição de ciência da educação, “que em seu fazer social, assuma-se como instrumento político de emancipação, na direção de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens”, para que assim possamos, com propriedade, analisar a educação escolar a partir de uma teoria contra hegemônica (Franco, 2008, p.71). Dito de outro modo, pensar em uma educação escolar que se afaste dos moldes de uma escola burguesa cuja estrutura é fixada e organizada nos

interesses do capital, mas para uma escola cuja função social é, “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber”, isto é, as atividades da escola, devem ser organizadas a partir dessas questões (Saviani, 2011a, p.14).

Para melhor compreensão da escola burguesa, cuja estrutura se fixa no molde dos interesses do capital, voltamos a meados do século XIX, com a constituição dos sistemas nacionais de ensino<sup>1</sup>, cuja organização inspirava-se “no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado”, no entanto, esse direito decorria do “tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia<sup>2</sup>” (Saviani, 2021a, p.5). Logo, as características desse sistema, visavam contribuir para ascensão de uma democracia burguesa, voltada para igualdade jurídica entre os homens.

Nesta, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, a troca que determina o consumo. Portanto, o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria convertendo-se o saber (a ciência), de potência espiritual (intelectual) em potência material. Nessas novas condições, a estrutura da sociedade deixou de se fundar em laços naturais, passando a basear-se em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Em consequência, a organização social passou a reger-se pelo direito positivo (sociedade contratual) e não mais pelo direito natural ou consuetudinário (Saviani, 2008<sup>3</sup>, p.7).

A partir desse ponto, passamos a compreender o papel da escola na ascensão dessa nova sociedade, pois ao se referir ao direito positivo da sociedade contratual, se fazem necessários registros escritos, e para tal, dominar uma cultura intelectual se torna imperativo, fazendo com que esta sociedade advogue pela escolarização para todos.

Saviani (2021a, p.33) destaca que “escolarizar todos os homens era condição de converter servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, consolidariam a ordem

---

<sup>1</sup>[...]A ideia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX como forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. (Saviani, 2022, p.223).

<sup>2</sup>Por burguesia entende-se a classe dos modernos capitalistas, que são os proprietários dos meios de produção social e exploram o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos modernos operários assalariados que, uma vez que não possuem meios de produção próprios, estão na dependência de vender a sua força de trabalho para poder viver. [Nota de F. Engels para a edição inglesa do Manifesto do Partido Comunista de 1888.]

<sup>3</sup>Trabalho preparado por solicitação do GT-05: Estado e Política Educacional, para ser apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 19-22 de outubro de 2008.



democrática”. Assim sendo, o papel político da escola fica evidente para consolidação dessa ordem democrática, cuja instrução, podia ser disponibilizada a todos, mas nunca de forma igualitária.

A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação. Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses. Assim, a educação que os trabalhadores recebem visa principalmente prepará-los para trabalho físico, para atitudes conformistas, devendo contentar-se com uma escolarização parcial (Libâneo, 2006, p.20).

Em outras palavras, podemos observar que a organização da educação dentro dessa sociedade, é voltada para o mercado de trabalho, uma educação excludente que será abordada ao longo deste estudo. Não se trata apenas de fazer um relato pessimista sobre a educação, mas de buscar meios para compreendê-la a partir de uma perspectiva crítica. Dito de outro modo, não pelo simples ato de criticar, mas na busca de compreender os fenômenos da educação em seu movimento real, em sua essência, entendendo os condicionantes sociais aos quais estão involucrados.

Este estudo de natureza bibliográfica, desdobra-se prioritariamente nas escritas de Saviani (2008, 2011a, 2011b, 2011c, 2017, 2019a, 2019b, 2020, 2021a, 2021b), tomando por base, também, autores inerentes ao objeto de pesquisa, como Vázquez (1977), Netto e Braz (2008), para compreender a práxis no interior do marxismo e a práxis educativa no interior da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para apresentação deste estudo iniciamos com uma introdução acerca do que será desenvolvido, trazendo conceitos que serão explorados ao longo do texto, bem como a forma que se estrutura este trabalho. Em seguida, partimos para o surgimento da investigação, apresentando no primeiro capítulo, a trajetória metodológica da pesquisa, abordando os caminhos trilhados para obtenção do objeto de estudo e a problemática.

No segundo capítulo serão apresentados os fundamentos teóricos-metodológicos, a trilha para a compreensão do objeto de pesquisa, iniciando a partir da síntese do Materialismo Histórico-Dialético como teoria e método, seguido do Trabalho e Educação na constituição da forma humana, os saberes da Pedagogia e da Didática como ciência da formação humana e o processo de ensino aprendizagem,

apresentamos ainda a Pedagogia como Ciência da Educação e concluímos com a Prática Pedagógica enquanto Práxis.

No terceiro capítulo, dando continuidade à discussão sobre pedagogia, apresentamos as concepções pedagógicas descritas por Saviani, os fundamentos ontológicos e epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a relação escola e sociedade para a pedagogia histórico-crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica como escolha teórica e as considerações finais.

## **1 A GÊNESE DA INVESTIGAÇÃO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Neste capítulo são apresentados os percursos para obtenção do objeto de estudo, destacando a problemática que surgiu a partir de uma longa trajetória de observações e perguntas sem respostas e que justificam a escolha do tema. Destacamos ainda os caminhos trilhados e que nos levaram aos objetivos geral e específicos desta pesquisa.

### **1.1 OS PRIMEIROS PASSOS PARA APREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA**

A sala de aula sempre foi motivo de indagações na minha vida. Enquanto aluna, questionava as dificuldades de alguns colegas em sala de aula, que iam desde os problemas com o aprendizado aos problemas de comportamento, bem como o poder de reação do professor diante das situações adversas. Em outro momento, ouvia atentamente as falas do professor ao questionar a valorização da profissão. Observava cada professor, as formas como ministravam suas aulas e pensava nas diferenças existentes em cada prática.

Além de pensar na sala de aula enquanto espaço de aprendizagem, pensava também na estrutura das escolas, as via muito desiguais em termos de recursos didáticos. Cresci observando a dicotomia da desigualdade nas escolas, aquelas que tinham recursos e aquelas que não tinham. À medida que crescia no ambiente escolar as perguntas aumentavam, afinal, eu realmente queria compreender o porquê dessas diferenças, já que eram todas escolas públicas e, teoricamente, deveriam ser iguais.

Quando ingressei na Universidade Federal do Acre, em janeiro de 2016, no curso de Letras Espanhol, as inquietações aumentaram. Ainda que eu fosse discente, sabia que futuramente seria professora e a realidade da sala de aula me incomodava desde a infância. Foi quando veio a disciplina de Investigação e Prática Pedagógica, meu primeiro contato com a sala de aula, agora como futura professora. Me deparei com escolas cujas salas de aula eram superlotadas, problemas de comportamento, professores cansados de pedir silêncio e falta de material básico para o ensino. O que me levou a pensar na possibilidade da realidade que vivenciei nos anos 90 ser semelhante as da atualidade.

Quando veio o estágio supervisionado, os questionamentos foram canalizados, e dessa vez eu precisava compreender como professores com a mesma formação

atuariam em escolas tão diferentes. O termo “diferente”, surge a partir das exposições em sala de aula, quando cada aluno do estágio deveria falar sobre a escola que estava, e enquanto alguns rasgavam elogios a escola e aos alunos, outros se lamentavam e cogitavam desistir da docência.

Após algumas leituras, passei a chamá-las de escolas desiguais em virtude do artigo publicado por Antônio Gois (2017), que usou esse termo para se referir às escolas cuja infraestrutura precária, corpo docente menos qualificado, era dada a alunos mais pobres.

Com isso, elaborei o primeiro projeto para ingresso no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAC, intitulado **“Os desafios da Profissão Docente diante do sucateamento da educação no Brasil: Um estudo sobre a Formação de Professores e o Contraste da Prática em escolas desiguais”**. Podemos observar no título, que reuni todas as perguntas que tive ao longo dos anos e queria respondê-las, sem direcionar a um objeto específico.

Por conseguinte, surge a importância das disciplinas obrigatórias do mestrado. Em seminário de pesquisa, por exemplo, ficou evidente a inviabilidade do projeto, já que apresentava vários objetos a serem pesquisados. Mas a preocupação desde os tempos de estágio girava em torno da prática pedagógica docente, tinha a necessidade compreender o que era a pedagogia, como se dava a prática pedagógica, precisava compreender conceitos que me auxiliassem na opção pela minha própria prática. Uma prática que segundo Saviani (2011a) cumpra a função de transmissão e assimilação do saber sistematizado. Foi então que a partir da orientação da Professora Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, surge o projeto **“A Educação Escolar na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”**.

O contato inicial com as escritas de Saviani se deu a partir da leitura do livro *Escola e Democracia*, durante a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico na Escola. Sendo este apenas o primeiro passo para despertar o interesse pela Pedagogia Histórico-Crítica e assim, tê-la como referência nesse processo de pesquisa e organização do objeto de estudo.

Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011b, p.197) destaca: “Os antecedentes dessa corrente pedagógica remontam as minhas primeiras preocupações sistemáticas com a educação”. Foi a partir dos anos 70 que aquilo que ele buscava desenvolver individualmente, tornou-se coletivo.

Nesses textos, eu situo a mobilização da década de 1970, o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que chamei de “teorias crítico-reprodutivistas”, evoluindo para a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista (Saviani, 2011b, p. 218).

Nesse sentido, Saviani demonstra que havia a necessidade de uma teoria que pudesse superar os limites das teorias crítico-reprodutivistas. Para isso, suas inquietações individuais tornaram-se coletivas, pois nesse mesmo período, surgem entidades cujas características estavam voltadas a organização do campo educacional. Vale destacar a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), que foi criada no ano de 1977, abrindo espaço em seu periódico para que houvesse a difusão das ideias “pedagógicas de orientação dialética que vieram a configurar a Pedagogia Histórico-Crítica” (Saviani, 2011b, p. 219).

Logo, o interesse por compreender a prática pedagógica do professor sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica ganhou forças. Para dar continuidade a esse interesse genuíno, precisava compreender a escola como prática social e a pedagogia como ciência da educação, para assim me debruçar sobre a PHC como prática pedagógica, culminando nesta pesquisa de caráter bibliográfico. Como teoria e método utilizamos o materialismo histórico-dialético de Marx, uma vez que os objetivos dessa pesquisa não surgiram do nada, existe um processo histórico no qual devemos apreender a sua essência para que assim possamos compreender a realidade concreta do objeto de estudo.

A opção por uma pesquisa de caráter bibliográfico, não reduz a sua qualidade, ou a intenção de apresentar uma investigação que atenda as inquietações do pesquisador. Nesse sentido, cabe explicitar aqui a importância desse tipo de pesquisa e como acontece.

Inicialmente, a conceituamos fazendo uso das escritas de Severino (2013, p. 106) que define a pesquisa bibliográfica como “aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” ou seja, fazendo uso de documentos impressos (livros, artigos, teses etc.). Nesse sentido, utilizamos dados teóricos que já foram trabalhados por outros pesquisadores e que devem estar devidamente registrados.

Podemos destacar também que “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos estudos analíticos constantes dos textos”, (Severino, 2013, p. 106).

Em outras palavras, os estudos analíticos já publicados, tornam-se referências valiosas no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, a pesquisa científica não parte de um ponto “zero”, como destacado por Frigotto (2000), partem de condições já dadas, de uma prática anterior, não somente nossa, mas de outros, e com isso, se gera a necessidade de problematizar.

Neste sentido, faremos usos de fontes primárias “aquelas que contém ou divulgam informações originais, ou que apresentam, sob forma original, informações já conhecidas”, as secundárias que se “organizam, sob a forma de índices e resumos, as informações primárias, facilitando assim o reconhecimento e o acesso as mesmas”, bem como as fontes terciárias “são as que orientam o usuário para a utilização das fontes secundárias e primárias, facilitando localização e o acesso às informações”. (Albrecht; Ohira, 2000, p. 139-140).

Ao realizar uma pesquisa dessa natureza, alcançamos embasamento teórico com os quais logramos a articulação de conceitos, autores que dedicaram anos da sua vida no desenvolvimento dessas pesquisas que deram norte a este trabalho investigativo.

Considerando a importância de uma pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p.45) destaca que essa vantagem reside no feito de permitir o investigador uma cobertura ampla da gama de fenômenos. Caso tenha a sua disposição uma bibliografia adequada, destaca ainda que “não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

Essas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente (Gil, 2002, p. 45).

Assim sendo, ainda que usemos fontes secundárias, Gil destaca a necessidade de analisar os dados obtidos em profundidade, descobrindo suas contradições, a fim de diminuir a possibilidade de coletar dados equivocados. E essa preocupação nos remete a importância de usar fundamentos teóricos e metodológicos que estabeleçam, as mediações e conexões necessárias que constituem o problema a ser pesquisado.

## 1.2 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: DOS OBJETIVOS À PROBLEMÁTICA

Esta pesquisa de caráter bibliográfico desdobra-se no interior da Educação Escolar na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando como referência as obras de Dermeval Saviani, idealizador dessa teoria. Deste modo, o presente estudo encaminha-se a partir do seguinte questionamento central: O que é a educação escolar no interior da Pedagogia Histórico-Crítica? E pela questão auxiliar: No que se diferencia a educação escolar na Pedagogia Histórico-Crítica das demais teorias da educação?

O objetivo geral deste trabalho em consonância com a pergunta norteadora é: analisar a educação escolar a partir dos fundamentos ontológicos e epistemológicos da PHC. Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos: 1º) Apresentar a compreensão da categoria trabalho como fundante do ser social; 2º) Problematizar a relação escola e sociedade para a PHC; 3º) Ilustrar os saberes da Pedagogia e da Didática como ciências da formação humana e do processo de ensino e aprendizagem; 4º) Interiorizar a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria contra hegemônica.

## 1.3 PROBLEMÁTICA

Trata-se de uma temática que nos remete a formação dos professores, aos desafios enfrentados por estes na sala de aula, nos leva a reflexão sobre como se constitui a educação escolar na Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, alguns pontos pertinentes devemos contextualizar, e para isso, recorreremos ao professor Demerval Saviani, que nos traz a natureza e a especificidade da educação, para que assim se inicie a compreensão da questão de estudo ao final desta seção.

Saviani, no seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, apresenta em seu primeiro capítulo sobre a natureza e a especificidade da educação. O autor inicia com a afirmação de que a educação é um fenômeno próprio do ser humano. Nesse sentido, apresenta o que diferencia o homem de qualquer outro ser vivo, que é a necessidade de produzir de forma continuada a sua existência, ou seja,

através do trabalho que auxilia no processo de adaptação da natureza ao homem, transformando-a.

Nesse processo da existência humana a partir do trabalho, o homem visa garantir meios de subsistência material e esse processo de produção se torna cada vez mais amplo e complexo e que se configura em “trabalho material”, aquele cuja execução é realizada por operários e totalmente passível de apropriação por aqueles que pertencem a classe dominante, ou seja, a iniciativa privada.

Quando Saviani trata a educação como um fenômeno próprio do ser humano, não se refere apenas a capacidade de execução de atividades do trabalho material, mas aquilo que o homem necessita para antecipar as ideias e objetivos da ação, ou seja, ele precisa pensar, representar mentalmente seus objetivos reais.

Saviani traduz essa ação de representar mentalmente os objetivos reais, como “trabalho não material”, termo que está apoiado em Marx, e que se refere a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Traduzindo todos esses aspectos unicamente como “produção do saber”. E dentro dessa categorial do “trabalho não material” ele inclui a educação.

Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos (Saviani, 2011a, p.12).

Partindo desse princípio, não se pode pensar em analisar a prática pedagógica do professor a partir de qualquer modo de pensar, mas analisando a sua essência, o movimento real do objeto de estudo, no sentido de não pensar no processo de ensino-aprendizagem de qualquer forma, ignorando aquilo que o professor precisa saber.

Talvez surja o questionamento sobre a necessidade de apresentar primeiramente a natureza da educação. Sendo essa questão facilmente respondida no próprio texto, a partir da afirmação de Saviani, ao dizer que a educação é um fenômeno próprio do ser humano, e o professor, como ser humano, produz um trabalho não material, que é simultaneamente consumido pelo aluno.

No entanto, para que um professor produza o seu trabalho não material em sala de aula, ele precisa recorrer ao objeto da educação. Logo, Saviani destaca:



O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011a, p.13).

O primeiro aspecto se refere a diferenciação daquilo que é essencial e o acidental, aquilo que deve vir em primeiro plano (principal) ou em segundo plano (secundário), e para tal Saviani acredita que seja importante recorrer, em pedagogia, a noção do “clássico”. No entanto, não se pode confundir esse clássico com o tradicional, e para fazer essa diferenciação Saviani apresenta o clássico como aquilo que se firmou como essencial, ou seja, como uma base para que outros possam surgir, “Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2011a, p.13).

Outro aspecto a que Saviani se refere é a descoberta de formas adequadas do desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, a forma como organizamos o tempo, material, espaço e os procedimentos que utilizaremos em sala de aula. E a diferenciação do saber enfatiza a importância de entender que a escola estabelece um papel na socialização do saber sistematizado, ou seja, não se refere a qualquer tipo de saber, mas de um conhecimento elaborado, sistematizado e a cultura erudita.

E por que é importante essa diferenciação? A partir do entendimento da natureza da educação e como ela influencia na produção do trabalho material, categorizada no trabalho não material. Saviani (2011a, p.14) explicita que a “educação não se resume no ensino, mas que o ensino faz parte da educação” e por esse motivo, a escola é o local onde o ensino é sistematizado, cujo professor produz e o aluno consome, de forma simultânea. Nesse sentido, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Segundo Faria (2011) “não é qualquer modo de pensar que revela o que é o processo ensino-aprendizagem na sua concretude real. Para compreendê-lo assim é necessário recorrermos às ferramentas heurísticas do modo próprio de conhecer da dialética marxiana”. Partindo desse princípio, devemos trazer para este estudo, a ideia de que não se pode analisar a prática pedagógica do professor a partir de qualquer pensamento, a partir de qualquer ótica.

A escolha da Pedagogia Histórico-Crítica como principal referência para este estudo e o materialismo histórico-dialético como método de análise, corrobora com a

ideia de que esta pesquisa de caráter bibliográfico, busca responder de forma crítica e sem a pretensão de trazer um estudo definitivo sobre o tema.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A TRILHA PARA COMPREENSÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Para iniciarmos essa discussão acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, apresentamos a síntese do Materialismo Histórico-Dialético como método. Além disso, abordamos o Trabalho e Educação na constituição da forma humana, os saberes da Pedagogia e da Didática como ciência da formação humana e o processo de ensino aprendizagem. Apresentamos ainda a Pedagogia como Ciência da Educação e concluímos com a Prática Pedagógica enquanto Práxis.

### 2.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO TEORIA E MÉTODO

Aqui apresentamos o materialismo histórico-dialético como método para compreensão do objeto de estudo e como forma de responder aos objetivos específicos dessa pesquisa. No entanto, iniciaremos com uma exposição do que é este método que, por vezes, se apresenta como um “nó de problemas”. Isso se deve não somente de sua natureza teórica e filosófica, mas “devem-se igualmente a razões ideopolíticas – na medida em que a teoria social de Marx se vincula a um projeto revolucionário”, destaca Paulo Netto (2011, p.10).

Em outras palavras, alerta-se para o fato de que as críticas da concepção teórica-metodológica de Marx estejam sempre condicionadas às mais diversas reações que o projeto idealizado por ele desperta, não somente no passado distante, como no período em que se deu a sua gênese, mas também na atualidade.

Durante o século XX, nas chamadas "sociedades democráticas", ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano - mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas (Paulo Netto, 2011, p. 10).

A indicação no texto é apenas para evidenciar o caráter ideopolítico arraigado ao método de Marx, o que em algumas situações, gera forte resistência na sua aceitação por aqueles cuja ideologia não está atrelada ao marxismo. As críticas ao método não partem apenas do princípio científico, mas também da rejeição de motivações ideológicas, conforme discussão proposta por Hobsbawm (2013), ao

defender as contribuições da influência marxista na transformação da historiografia moderna, enfatizando a grande dificuldade na determinação exata dessas contribuições, tendo em vista a influência do que intitulou de “marxista vulgar”.

Isso porque, como vimos, a influência marxista entre os historiadores foi identificada com umas poucas ideias relativamente simples, ainda que vigorosas, que, de um modo ou de outro, foram associadas a Marx e aos movimentos inspirados por seu pensamento, mas que não são necessariamente marxistas, ou que, na forma em que foram mais influentes, não são necessariamente representativas do pensamento maduro de Marx (Hobsbawm, 2013, p.245).

Nesse sentido, são apresentados alguns elementos nessa discussão, cuja natureza não representa Marx, mas os interesses desenvolvidos por “qualquer historiador” que se via associado a movimentos populares, revolucionários, cujo desenvolvimento não teve a intervenção de Marx “tais como, por exemplo, uma preocupação com casos anteriores de luta social e ideologia socialista” (Hobsbawm, 2013, p.248).

Cabe destacar que alguns temas, em algum momento, poderão ser questionados unicamente por se tratar de um componente que tenha se desenvolvido a partir de posições políticas indesejadas, independente da contribuição que este possa oferecer.

A história fez progresso no século XX, um progresso arrastado e em ziguezague, mas um progresso autêntico. Ao dizer isso estou dando a entender que ela pertence às disciplinas para as quais a palavra “progresso” pode se aplicar corretamente, que é possível chegar-se a um entendimento melhor de um processo que é objetivo e real, ou seja, o desenvolvimento histórico complexo, contraditório, mas não fortuito, das sociedades humanas do planeta. Sei que existem aqueles que o negam. É inevitável que a história esteja tão profundamente impregnada de ideologia e política que seu próprio tema e objetos sejam, de tempos em tempos, colocados em questão, especialmente quando se lembra que suas descobertas resultam em consequências políticas indesejáveis. Isso foi evidenciado pela história acadêmica alemã no período anterior e, de fato, posterior a 1914. E a história pode ser anulada em pura subjetividade, ou de outro modo reduzida, de sorte a não ser aberta à crítica das ciências naturais ou mesmo da maioria das ciências sociais reconhecidas (Hobsbawm, 2013, p. 79).

Nesse sentido podemos observar que os questionamentos que surgem sobre determinadas teorias são associados ao caráter ideopolítico que o rege, por estar baseada em ideologias e concepções políticas que não são aceitas por determinados grupos, no entanto, isso não anula as contribuições dadas, neste caso, a compreensão do desenvolvimento complexo da sociedade.

Frigotto (2000), organiza, para efeitos de compreensão, o materialismo histórico-dialético enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis. Enquanto postura, destaca que o materialismo histórico:

Funda-se na concepção de que o pensamento, as ideias são o “reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento, tem suas leis específicas, as únicas reais, de modo que só compete à reflexão racional apoderar-se das determinações existentes entre as próprias coisas e dar-lhes expressão abstrata, universalizada, que corresponde ao que se chamará então de “ideias” e “proposições” (Frigotto, 2000, p. 75).

Neste contexto, essa concepção se refere a realidade objetiva, que existe independentemente das ideias e do pensamento. E destaca ainda que o conceito de reflexo, em sua dimensão genética, sociológica ou gnosiológica, em qualquer delas, se admite a existência dessa realidade. “É importante compreender, porém, que o reflexo não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetivada realidade objetiva. O seja, o reflexo implica a subjetividade” nos diz (Frigotto, 2000, p. 75).

Enquanto método de análise, é importante destacar que o conhecimento teórico se refere ao conhecimento do objeto, na sua “existência real e efetiva”, e isso independe dos “desejos, aspirações e das representações do pesquisador” (Paulo Netto, 2011, p.20). Ou seja, é necessário reproduzir o movimento real do objeto, pensar e assimilar a sua existência dentro da sua realidade, em sua em sua totalidade concreta<sup>4</sup>.

No que se refere a dialética, Kosik (1976, p.20) apresenta a dialética da seguinte forma: “é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns.

Para compreender o materialismo histórico-dialético não partimos de um conceito dado, como se Marx tivesse explicitado o que é esse método, não se trata de dizer o que é, mas como se faz e como esse método descarta o uso da aparência e apreende a essência do objeto.

---

<sup>4</sup>Segundo Kosik (1976, p.20) o progresso do abstrato ao concreto como método materialista do conhecimento da realidade é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões.

Mas como poderíamos definir o método no interior do materialismo histórico-dialético?

É importante observar que, considerando o conjunto da sua obra, Marx poucas vezes se deteve explicitamente sobre a questão do método. Não é casual, de fato, que Marx nunca tenha publicado um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa tomado em si mesmo, como algo autônomo em relação à teoria ou à própria investigação: a orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza ontológica e não epistemológica (Paulo Netto, 2011, p.27).

No entanto, apesar de não se ocupar com definições ou conceitos acerca do método, através das escritas de Kaufman, em resenha crítica da Obra O Capital, surge no Posfácio da 2ª Edição de O Capital uma explicação clara e objetivo sobre o método:

Para Marx, apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. E importa-lhe não só a lei que os rege, uma vez que tenham adquirido uma forma acabada e se encontrem numa inter-relação que se pode observar num período determinado. Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. Tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio dos quais ela se manifesta na vida social [...]. Desse modo, o esforço de Marx se volta para um único objetivo: demonstrar, mediante escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens das relações sociais e, na medida do possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio [...]. Marx concebe o movimento social como um processo histórico-natural, regido por leis que não só são independentes da vontade, consciência e intenção dos homens, mas que, pelo contrário, determinam sua vontade, consciência e intenções [...] (KAUFMANN, 1872, p. 427-436 apud MARX, 2013, p. 89).

Apesar de ser uma crítica extensa, nos limitamos a alguns pontos que elucidam o que poderia ser um conceito desse método, e que Marx, ao expor em seu Posfácio, usa a seguinte expressão: “o que descreveu ele senão o método dialético?”.

E o que seria o materialismo histórico-dialético enquanto práxis? Frigotto (2000, p.81) destaca:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Nesse sentido, podemos observar que não se trata de criticar apenas pelo desejo de fazer uma crítica, mas na intenção de que a crítica e o conhecimento crítico possam transformar a realidade existente. Uma vez que a teoria materialista histórica

cauciona que o conhecimento efetivo se dá “na e pela práxis”, pois expressa duas unidades indissociáveis no processo de conhecimento, que são “a teoria e a ação” destaca (Frigotto, 2000, p.81).

Ao tecer suas considerações acerca do enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, Frigotto (2000, p.87) sinaliza algumas considerações fundamentais acerca de estratégia de condução de uma pesquisa que realizou cuja temática era formação do trabalhador no processo produtivo. Dentro desse contexto, nos apresenta cinco momentos que são fundamentais para essa condução, partindo do princípio de que dificilmente temos um problema definido quando iniciamos uma pesquisa, pois segundo ele, “o recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla”.

No entanto, isso não quer dizer que a pesquisa comece de um ponto de partida no qual não existam informações, ou seja, do zero em termos de conhecimento, pois o pesquisador parte de condições já existentes, de práticas anteriores, sejam elas nossas ou de outros. Ou seja, para definição de uma problemática, a postura do pesquisador deve aparecer, o que inclui o acervo provisório de conhecimento que traz consigo. É a partir do surgimento dessa postura que se inicia a delimitação de uma problemática, os objetivos que traçamos a fim de definir os caminhos a seguir, colocando em contraposição as concepções do investigador “em relação àquilo que está posto” aponta Frigotto (2000, p.87).

O processo de ir à raiz dos problemas, ou seja, ao desvendamento das “leis” que a produzem. Não só o recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere (Frigotto, 2000, p.87).

Em outras palavras, nessa primeira etapa o pesquisador, usando do seu conhecimento empírico, inicia o processo de busca por uma problemática, sem esquecer os sujeitos históricos que estão inseridos na realidade da qual a pesquisa se refere. É nessa etapa que a realidade se põe diante do pesquisador e o faz romper com determinadas concepções, uma vez que o conhecimento adquirido pelas experiências vividas, tomam formas críticas ao se deparar com a realidade que está posta.

A partir disso, surge a segunda estratégia, que é a investigação, a busca por fontes primárias, ou seja, “um resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre o problema em jogo”.

Aqui se podem identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação de premissas do avanço do novo conhecimento. Ou seja, esse conhecimento se expressa por ideias, conceitos, categorias que precisam ser revisitadas tanto no sentido de ruptura – quando se trata de falsas apreensões, conhecimentos pseudoconcretos ou posituação da “verdade” ideológica de um grupo ou classe dominante – quanto de superação, por inclusão – quando se trata de concepções, categorias, teorias que, embora dentro de uma perspectiva crítica, histórica e transformadora, revelam-se insuficientes pela própria dinâmica da realidade histórica (Frigotto, 2000, p. 88).

A busca pela teoria não se resume apenas em encontrar alguém que fale a respeito do objeto da pesquisa, mas que se mostrem eficazes e que sejam capazes de auxiliar na compreensão da realidade histórica, sem bases, fundamentadas na aparência do objeto.

Daí surge a terceira estratégia, que visa definir um método de organização para que assim se possa analisar e apresentar os dados obtidos na etapa anterior, a do levantamento do material cuja realidade está sendo investigada, ou seja, se trata de uma discussão dos conceitos, “as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material”.

Que categorias interessam? A discussão teórica que se põe desde o início reaparece aqui com novas determinações produzidas pelo movimento da investigação. É como se estivéssemos, o tempo todo, desafiando o movimento do pensamento, que é um movimento que se dá no seu terreno próprio, abstrato, a dar conta do movimento real do plano histórico (Frigotto, 2000, p. 88).

O movimento do pensamento no qual o pesquisador é desafiado o tempo inteiro, é um movimento que está inserido no campo das ideias. Pois a concepção marxiana de teoria “é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”, (Paulo Netto, 2011, p.25).

O próximo passo, consiste em identificar a disposição fundamental e o secundário do problema. Para isso, o pesquisador analisa os dados obtidos, faz as devidas “conexões, mediações e contradições” dos fatos que instituem a problemática da pesquisa. Frigotto (2000, p.88) destaca que “é no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, das impressões primeiras, a análise mecânica e



empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade”.

O que nos leva a última estratégia que por fim se busca a “síntese da investigação”. Nesse sentido, aqui encontramos a exposição “orgânica, coerente e concisa das “múltiplas determinações” que explicam a problemática investigada”, conclui (Frigotto, 2000, p.89).

Aqui encontramos o aperfeiçoamento do conhecimento inicial, não apenas isso, mas também respostas aos questionamentos propostos na pesquisa, bem como “a própria redefinição das categorias e conceitos”. “Repõe-se aqui o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais consequente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação”, destaca (Frigotto, 2000, p.89).

Essa base para uma nova ampliação do conhecimento, nos remete a observação de (Paulo Netto, 2011, p.26) acerca do método marxiano:

É só quando está concluída a sua investigação (e é sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono etc.) que o pesquisador apresenta, positivamente, os resultados a que chegou.

Em suma, o materialismo histórico-dialético nos apresenta um método, que mesmo com a conclusão da pesquisa, sempre nos remete ao princípio de um novo avanço sobre o conhecimento adquirido.

## 2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DA FORMA HUMANA

Primeiramente, recorreremos a Saviani (2007<sup>5</sup>, p.153) para iniciar a compreensão da relação trabalho e educação, este por sua vez, define essa relação como atividades especificamente humanas, enfatizando que apenas o ser humano trabalha e educa. Ao mesmo tempo que Saviani nos apresenta essa afirmação, avança na discussão ao realizar os questionamentos: “quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar?”. Para responder a esses

---

<sup>5</sup>Apresentado em sessão especial do Grupo de Trabalho. Trabalho e Educação na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPEd), realizada em Caxambu, MG, de 16 a 20 de outubro de 2006.

questionamentos, (Saviani, 2007, p.153) faz uso do termo “animal racional”, ou seja, a racionalidade na qual o homem é definido “é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano”.

Assim que o que diferencia o homem dos demais seres vivos é a sua necessidade de adaptar a natureza a si, transformando-a de acordo com as suas necessidades, o que lhe concede o caráter racional de compreender as suas necessidades e transformá-la.

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho (Saviani, 2011a, p.11).

Nesse sentido, Saviani coloca o trabalho como um diferencial entre o homem e os outros animais, uma vez que o homem precisa modificar a natureza para suprir suas necessidades e garantir a sua existência, enquanto aos outros animais, cabe a apenas adaptar-se à realidade natural.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p.154).

Em outras palavras, Saviani (2007) coloca como ponto de partida da relação trabalho e educação a identidade, já que o homem não nasce homem, ele se torna homem a partir dos processos de aprender a produzir, ou seja, “trabalhar trabalhando”, relacionando-se com a natureza e uns com os outros, “os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (p.154).

Para melhor compreensão da categoria trabalho, que se manifesta a partir da diferenciação e superioridade do ser humano diante dos outros animais, pois este se objetiva da produção da sua própria existência material, também partimos para a discussão dessa categoria na educação. O trabalho não material, que tem seu

conceito apoiado em Marx, refere-se à produção do conhecimento, apontados como o conhecimento sensível, afetivo, estético, artístico, lógico, intuitivo, entre outros. Para fazer a diferenciação e ao mesmo tempo definir o que é o trabalho não material, Saviani (2011a, p.11-12) destaca que “o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais”, este processo chamou de trabalho material. Em contrapartida, para que possa produzir materialmente, o homem precisa antecipar essas ideias e os objetivos dessas ações, “essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”, assim sendo, abre-se a perspectiva de uma outra categoria, que é a do trabalho não material. Portanto, a educação situa-se nessa categoria.

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 2011a, p.7).

Em conclusão, destacamos o contexto histórico no qual o homem, como condição para sua existência transforma a natureza através do trabalho material, ao mesmo tempo em que antecipa as ideias para realização dessa ação. Nesse sentido, o homem se torna homem, em virtude do trabalho. Para (Saviani, 2011a, p.7), os processos educativos “inicialmente coincidem com o próprio ato de viver”, e que progressivamente evoluíram até “atingir um caráter institucionalizado cuja forma conspícua se revela no surgimento da escola”, corroborando com a afirmação inicial de que a educação e o trabalho são especificidades do ser humano.

### 2.3 INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

O objeto dessa pesquisa desdobra-se na Educação Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Para que possamos compreender o objeto, alguns

conceitos devem ser evidenciados, entre eles, o que é a pedagogia, conceito complexo, mas necessário.

Inicialmente, Saviani (2020, p.130-131), apresenta algumas formas do que se entende por pedagogia. “As conceituações multiplicam-se, o pedagógico desdobra-se em múltiplos enfoques e a esperada unificação das perspectivas se desfaz”. Dentre as muitas conceituações, “há aqueles que definem a pedagogia como sendo ciência da educação. Outros negam-lhe caráter científico”.

Quando apresenta a negação do caráter científico, Saviani (2020, p.130-131) se refere à ideia de que a pedagogia é considerada “predominantemente como arte de educar”, existe ainda a visão de pedagogia como teoria da educação, definições de ciência de caráter filosófico, “no entanto, um exame mesmo que superficial das diversas e múltiplas caracterizações do termo “pedagogia” permite perceber que, para lá da diversidade, há um ponto comum: todas elas trazem uma referência explícita à educação”.

Ferreira (2018, p. 131) destaca:

Em todo o lugar onde houver convivência e interação entre sujeitos, estão sendo elaborados saberes. Entretanto, historicamente, coube à escola ser o lugar onde esses saberes, socializados e em interação, na mediação pedagógica em que se configura a aula, produzem-se como conhecimento. Nessa perspectiva, a Pedagogia é uma forma de compreender a educação para além das paredes do prédio escolar, e o aprender é um processo que acontece sob a forma de relações em espaços diferentes, nos quais o sujeito estabelece conexões entre sua subjetividade e o ambiente, produzindo, assim, conhecimentos com base nesses saberes.

Novamente, estamos diante de uma ótica que coloca a pedagogia como parte da educação, entendida como algo que não surge do nada, mas como toda prática humana, surge espontaneamente. A partir de então, podemos dizer que a pedagogia por ter a práxis educativa como ponto de partida e de chegada, realiza a síntese das contribuições das demais ciências da educação de modo a produzir uma compreensão objetiva do fenômeno educativo.

Em resumo, a pedagogia utiliza métodos científicos para investigar e analisar o processo educativo, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Ela se baseia em teorias e pesquisas científicas para fundamentar suas proposições e intervenções na área da educação. Ademais, a pedagogia recorre a contribuição das demais ciências da educação.

Com efeito, realiza uma síntese superadora compreendendo o fenômeno educativo em sua essência e não na sua aparência. Segundo Pimenta e Severo (2021, p.251-252), “a teoria pedagógica, a ciência “da” e “para” a práxis educativa, parte da prática e a ela retorna, sinalizando, indicando, afirmando, negando, redirecionando o pensar, sentir e agir dos (as) educadores (as)”, e destaca ainda que, como ciência da educação, a pedagogia compreende os problemas educativos em seu movimento “histórico-social que materializa o intrincado e complexo processo das mediações entre o particular e o universal e o singular”.

#### 2.4 OS SABERES DA PEDAGOGIA E DA DIDÁTICA COMO CIÊNCIAS DA FORMAÇÃO HUMANA E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao passo que iniciamos a compreensão das especificidades da educação, e colocando-a como especificamente da natureza humana, iniciamos a discussão acerca dos saberes decorrentes dessa natureza, para assim adentrar nos saberes inerentes a pedagogia e a didática como formação humana. O homem não nasce com os saberes naturalmente desenvolvidos, para fazer-se homem, este, precisa aprender a pensar, agir, avaliar, querer, e nesse processo de aprendizagem “implica o trabalho educativo.

Por conseguinte, o saber que interessa diretamente à educação, destaca (Saviani, 1996<sup>6</sup>, p.147) “é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”. Logo, para que se alcance esse resultado, a matéria-prima na qual a educação toma por referência, é o saber produzido historicamente.

No que se refere ao saber pedagógico, (Saviani, 1996, 149) afirma que estes são produzidos pelas “ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais”, com o objetivo de articular “os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo”. Com efeito, os saberes aqui destacados propiciam “a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais

---

<sup>6</sup>Trabalho apresentado na mesa redonda “A Formação do educador e os saberes que a determinam”. IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro – SP, 30/05/1996.

profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional” (Saviani, 1996, p.149).

Para diferenciar os papéis da ciência da educação e a teoria educacional, fazemos uso das escritas de (Pimenta, 2011) ao destacar que:

Portanto, o que é educação? E, portanto, qual é a ciência que estuda a Educação, e que eles têm de mobilizar? A Pedagogia. E quais são os saberes pedagógicos a dominar, que vai envolver sala de aula, e nos círculos que a envolvem – o espaço escolar, a comunidade, o sistema de ensino, essa escola na sociedade – enfim, todos esses círculos não podem ser perdidos.

A Pedagogia, é uma ciência cujo objeto é a educação, investiga o fenômeno educativo. Enquanto ciência, esta parte da prática e a ela retorna, “como atividade teórico-prática”, enquanto a Didática como “campo da Pedagogia” esta se direciona para o “tratamento também teórico-prático do ensino”.

Esse entendimento é materializado na concepção de Educação caracterizada “como processo de formação das qualidades humanas, enquanto que o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para esse fim”. Nesse sentido “a Pedagogia é a teoria e a prática da Educação, e a Didática, o campo da Pedagogia que trata do ensino (PIMENTA; FRANCO; LIBÂNEO, 2010, p. 836 apud PIMENTA; SEVERO 2021, p. 255).

Dentro desse contexto, Faria (2021, p.47) define a Didática como uma “ciência que investiga os processos de ensinar e aprender com o objetivo de indicar caminhos para a mobilização das condições propiciadoras e imprescindíveis a apropriação da cultura pelas novas gerações, pela mediação docente”.

Nesse processo de compreensão dos saberes inerentes ao processo educativo, nos deparamos com a complexidade destacada por Saviani, que alerta para a tentativa de apreender a manifestação desse fenômeno educativo em uma sociedade concreta. Ao observar de forma imediata “nos coloca diante de um universo empírico bastante heterogêneo, seja quanto as formas de organização e efetivação, seja quanto as representações que dele fazem seus agentes”, e como resultado, os saberes envolvidos se revestem “da aparência de um caos irreduzível” (Saviani, 1996, p.148).

No processo de ensino e aprendizagem e tomando por base a especificidade da educação, que surge a partir do fenômeno educativo da tentativa do homem de fazer-se homem, ao modificar a própria natureza como meio de existir e antecipar suas ações através do pensamento, devemos compreender a importância

dos saberes pedagógicos como ciência da formação humana e que, através do processo de ensino e aprendizagem, auxilia no processo de desenvolvimento do ser social.

## 2.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PRÁXIS

Para compreender a prática pedagógica como práxis, recapitulamos o conceito de educação, entendida por Pimenta, Pinto e Severo (2022, p.42) como “uma atividade exclusivamente do humano, e ocorre entre os seres humanos, com dupla e simultânea finalidade de inserir os novos humanos na sociedade existente”.

A partir dessas considerações, Pimenta, Pinto e Severo (2022, p.42) destacam que ao passo que insere novos humanos na sociedade, possibilita “construí-los em sua subjetividade e colocá-los também em contato com o outro, os outros, possibilitando-os verem-se entre os outros, na relação entre o que é igual e o que é diverso”.

Nesse sentido, Saviani (2019b, p.47) destaca que a educação dentro da sua especificidade inerente ao homem, “é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, sendo esta mediadora prática social.

Para dar continuidade ao entendimento da prática pedagógica enquanto práxis, recorreremos a Vázquez (1977, p.185) que inicia suas considerações fazendo a seguinte afirmação: “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, e ainda a coloca como “forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela”.

Destaca-se que a atividade humana é uma atividade que se desenvolve de acordo com as finalidades, e estas só podem existir através do homem, que antecipa suas ações de forma consciente, modificando a sua natureza, e “no âmbito da práxis, as intenções não plasmadas – por melhores que sejam – não contam” (Vázquez, 1977, p. 319).

Ao explicar a práxis, Netto e Braz, (2006, p.25) contextualizam a partir da categoria trabalho, afirmando que esta categoria é “constitutivo do ser social<sup>7</sup>, mas o

---

<sup>7</sup>O surgimento do ser social foi o resultado de um processo mensurável numa escala de milhares de anos. Através dele, uma espécie natural, sem deixar de participar da natureza, transformou-se, através do trabalho, em algo diverso da natureza – mas essa transformação deveu-se à sua própria atividade,

ser social não se reduz ou esgota no trabalho”, a partir do desenvolvimento desse ser social, as suas objetivações ultrapassam espaços que estão ligados ao trabalho. Destacam ainda que, “no ser social desenvolvido, verificamos a existência de esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte etc.”. Deste modo, a partir do desenvolvimento do ser social surgem novas etapas que culminam com a criação de objetivações próprias, pois torna imprescindível o surgimento de “uma racionalidade, de uma sensibilidade e de uma atividade” sobre as bases do trabalho.

No ser social desenvolvido, o trabalho é uma das suas objetivações – e, como já assinalamos, quanto mais rico o ser social, tanto mais diversificadas e complexas são as suas objetivações. O trabalho, porém, não só permanece como a objetivação fundante e necessária do ser social – permanece, ainda, como o que se poderia chamar de modelo das objetivações do ser social, uma vez que todas elas supõem as características constitutivas do trabalho (a atividade teleologicamente orientada, a tendência à universalização e a linguagem articulada) (NETTO; BRAZ, 2006, p.25).

Dito de outro modo, o ser social é para além do trabalho, pois as objetivações criadas a partir dele transcendem e passam a ser compreendida por uma outra categoria, ainda mais abrangente, cujo trabalho e as objetivações humanas estão inclusas.

Para Netto e Braz (2006, p.26), “a categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho”, assim sendo, o ser social atua na construção de um “mundo de obras e valores”, constituindo-se como um homem criativo que autoproduz e realiza suas objetivações “materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte”. A práxis, cujo conceito é constantemente visto como sinônimo de prática, é definida por Saviani (2017, p. 10) como um “conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática”, deste modo, se pode definir a práxis como “atividade humana prática fundamentada teoricamente”.

Ilustrando a prática pedagógica enquanto práxis, segundo Ferreira (2018, p.603), a Pedagogia pode ser descrita como uma práxis “cujas dimensões são sociais

---

o trabalho: foi mediante o trabalho que os membros dessa espécie se tornaram seres que, a partir de uma base natural (seu corpo, suas pulsões, seu metabolismo etc.), desenvolveram características e traços que os distinguem da natureza. Trata-se do processo no qual, mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos (isto é, se autoproduziram como resultado de sua própria atividade), tornando-se – para além de seres naturais – seres sociais (NETTO; BRAZ, 2006, p. 22).



e educativas”. O termo social, se refere ao coletivo no qual a ele é remetido, contribuindo para a formação e autoformação humana, e é educativa porque esta se põe na posição de ciência da educação.

Nesse contexto, práxis implica as relações sociais que os seres humanos estabelecem ao envidarem esforços em busca da manutenção de sua sobrevivência e está diretamente ligada à produção das condições materiais da vida humana, contribuindo também para a autoprodução do ser humano “[...] o homem se faz e se transforma ao transformar o mundo”. É nesse sentido o desafio de um contínuo movimento humano “[...] podendo se abrir para um projeto histórico”. Sendo assim, práxis e prática são diferenciadas. Aquela é transformadora: “[...] não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana”; esta, por sua vez, por não ter necessariamente uma elaboração revolucionária que possibilite ao sujeito comprometer-se indelevelmente com o seu mundo, pode restringir-se somente ao tempo presente, sendo instantânea e isolada de um projeto social. Assim distintas, a práxis contribui para a luta contra a reificação, entendida como “[...] o esquecimento do caráter histórico da vida social que conduz a aceitá-la como realidade quase natural, determinada e escapando à práxis humana”. A práxis, descolada do seu sentido revolucionário, não é práxis (Imbert, 2003, p.13-14).

Em conclusão, a práxis pedagógica se dirige no sentido de emancipação do homem, em sua ação transformadora e revolucionária, tratando de um conceito que sintetiza uma prática que é fundamentada teoricamente, articulando-as de forma a unificar esses dois sentidos (teoria e prática).

### **3 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ESCOLHA TEÓRICA**

Iniciamos apresentando uma breve contextualização acerca das teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas elaboradas por Saviani em seu livro *Escola e Democracia e Pedagogia Histórico-Crítica* quadragésimo ano: novas aproximações. Neste sentido, são apresentadas as principais contribuições dessas teorias, bem como um diagnóstico e os limites de cada uma delas. Isso se torna essencial para que assim possamos compreender a necessidade, destacada por Saviani, de uma nova teoria.

Nos tópicos seguintes, são apresentados os Fundamentos Ontológicos e Epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, a relação Escola e Sociedade para a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica como escolha teórica.

#### **3.1 AS TEORIAS NÃO CRÍTICAS: PEDAGOGIA TRADICIONAL, PEDAGOGIA NOVA E PEDAGOGIA TECNICISTA**

Para iniciar a discussão sobre as concepções pedagógicas no Brasil, apresentamos as teorias a partir da ótica de Saviani (2020, p.83), que dialoga sobre as pedagogias contemporâneas, agrupando-as em duas grandes concepções: “a primeira é composta pelas pedagogias que dão prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática”.

O primeiro grupo se refere as teorias da pedagogia tradicional e no segundo grupo, as ideias renovadoras “No primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”; no segundo, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem” (Saviani, 2020, p. 84).

Assim que o predomínio da tendencia tradicional se deu até o final do século XIX, e a segunda, que se refere as ideias renovadoras se tornam predominantes no século XX. Vale destacar que a concepção tradicional não deixou de disputar a “influência sobre a atividade educativa no interior das escolas” (Saviani, 2020, p.84). Nesse sentido, também se destaca o fato das ideias pedagógicas autoproclamadas como renovadoras “assumiram distintas formulações”.

Restringindo-nos ao caso do Brasil, constatamos a emergência, na década de 1970, da pedagogia tecnicista, de orientação produtivista, que se seguiu ao predomínio da influência escolanovista, e, a partir da década de 1990, no contexto do neoliberalismo e da pós-modernidade, as “novas” ideias assumiram as formas do neoprodutivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo, pós-estruturalismo (Saviani, 2019b, p.140).

Ao apresentar essas duas grandes teorias, acentua-se o impacto decorrentes da sua difusão na sociedade, e impactos que se manifestam na “cristalização da oposição entre teoria e prática no senso comum dos estudantes e professores e na vivência prática dos professores no interior das escolas” (Saviani, 2019b, p.140). Com efeito, as diversas teorias pedagógicas existentes estão presentes na prática do professor. Logo, Saviani ao descrever as principais concepções da educação no Brasil, mostra como elas marcam o modo como o professor se situa no campo pedagógico.

Ao abordar as concepções predominantes na década de 70, Saviani (2019b) destaca a prática educativa do professor pensada a partir de um pensamento escolanovista. Isso se deve ao fato de existir a predominância da influência “progressista” presentes nos cursos de educação, culminando com a absorção do ideário da pedagogia nova. Dito de outro modo, para esse professor, o aluno era o “centro do processo educativo”, ou seja, se realizaria a partir da relação professor-aluno (Saviani, 2019b, p.141).

Ele estava, pois, disposto a levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno e, para levar a bom termo sua tarefa, esperava contar com a assessoria dos especialistas nas ciências humanas aplicadas à educação. Acreditava que sua classe teria poucos alunos para que pudesse se relacionar com eles. Entendendo que o segredo da boa aprendizagem era a atividade dos alunos, esperava contar com biblioteca de classe, laboratório, material didático rico e variado (Saviani, 2019a, p.142).

O professor estava preparado para executar suas funções em uma sala de aula cuja estrutura física era rica em materiais didáticos, e estes contribuiriam para o a finalidade da aula. Mas deparavam-se com uma realidade distinta. Encontrava uma sala de aula superlotada, com recursos limitados a “quadro negro” e “giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso tudo não passava de luxo reservado a raríssimas escolas” (Saviani, 2019b, p.142).

Para o professor que teve sua formação baseada em uma ideia de escola nova, havia uma prática longe da realidade, pois os recursos disponibilizados lhe proporcionavam condições de atuar de acordo com a pedagogia tradicional, tornando-se o centro do processo de aprendizagem. Uma circunstância que não entendia, “estava confuso. Não compreendia bem o que se passava, então ele se revoltava, desanimava”, porém independente do pensamento confuso que lhe persegue, ainda existe um calendário a cumprir, e para tal “buscava apoio nos colegas que já lecionavam na mesma escola antes de sua chegada, acomodava-se, adaptava-se” (Saviani, 2019a, p.142).

No entanto, cabe destacar o papel importante da Escola Nova no processo de renovação do ensino, que se desenvolveu ante grandes transformações econômicas, políticas e sociais. Nesse sentido, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil. Tal documento, visava apresentar propostas e soluções que foram aplicadas na educação brasileira. Segundo (Santos; Prestes; Vale, 2006, p.137):

Como filósofo da educação e subscritor do Manifesto, Anísio fez esforços por compreender o contexto sócio-econômico e cultural de seu tempo. Referia-se às transformações materiais que estavam ocorrendo no Brasil e às que ainda viriam a ocorrer, às mudanças de valores e às novas perspectivas que se colocavam para a sociedade brasileira. Mas o seu otimismo perante a realidade da ciência, o método científico e as suas aplicações técnicas foram que o conduziram também ao otimismo em relação a uma nova escola. Anísio Teixeira pôde ser o promotor de uma nova mentalidade baseada no experimentalismo, a qual o levou também a enfatizar os valores morais e a conduta humana.

Em conclusão, o movimento escolanovista propõe caminhos que vão de encontro as mudanças do mundo no final do século XIX, ou seja, os avanços da indústria e da ciência, introduzindo ideias que pudessem tornar o processo educativo eficiente.

No campo educacional, a Pedagogia Tecnicista surge a partir da Teoria do Capital Humano, assinalada por Theodore Schultz em 1961, “tem como base a perspectiva da economia americana que buscava uma correlação entre o investimento na formação do trabalhador e a distribuição de renda pessoal” (SILVA, 2016, p. 203).

No campo da Educação, a teoria de capital humano gerou a concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos

em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. Nessa perspectiva, a teoria de capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da Educação um valor econômico (SILVA, 2016, p. 203).

A Teoria do Capital Humano, encerra a ideia de que o trabalho é apenas a capacidade de realizar determinada atividade manual que exigisse pouco conhecimento ou especialização. Para (Silva, 2016, p.203), “na linha central do desenvolvimento do conceito o investimento em capital humano se refere ao investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador”.

Nesse sentido, surge a reforma do ensino em 1971, alterando as bases organizacionais para ajustar a educação ao modelo econômico capitalista, dentre as mudanças, Silva (2016, p.204) destaca:

A reforma educacional de 1971 introduz alterações, no nível secundário, ao determinar que o ensino profissional seja obrigatório para todos os jovens brasileiros. As principais mudanças foram a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio e a extinção do exame de admissão; a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Em outras palavras, a Lei nº 5.692/71 preconiza a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho com uma atenção maior para as questões de profissionalização e, em decorrência com a inserção no mercado de trabalho. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo, com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo.

Com o surgimento da pedagogia tecnicista, o professor via seu trabalho ser objetivado, não se tratava mais de ter o trabalho pedagógico ajustado ao seu ritmo, “mas era ele que deveria se ajustar ao ritmo do processo pedagógico” (Saviani, 2019b, p.143). Ao se adaptar aos processos e não os processos ao professor, este poderia ser facilmente substituído, pois nessa lógica, o que importava era a racionalização dos processos, ou seja, qualquer pessoa com devido conhecimento poderia se adaptar a ele.

A pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para

aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

Podemos observar que o modelo tecnicista é baseado, prioritariamente, nos princípios de eficiência, e moldado de acordo com as necessidades do modelo econômico dominante.

No mesmo período, anos 70, surgiram estudos que visavam as críticas ao modelo de educação vigente, segundo Saviani (2019a, p. 461), “pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial”.

Concepção crítico-reprodutivista, elaborada na passagem dos anos 1960 para os anos 1970, se difundiu no Brasil na segunda metade da década de 1970. Essa concepção não chega a se configurar como pedagogia. Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Isso porque o conceito de pedagogia reporta-se a um pensamento que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Assim sendo, o pensamento pedagógico se volta para o problema da relação educador-educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, tem em mira a relação professor-aluno, buscando orientar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, não se constitui como pedagogias aquelas teorias educacionais que consideram a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Este é o caso das teorias crítico-reprodutivistas (Saviani, 2019b, p.143).

Sob a ótica de Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* (2021a), que apresenta as teorias da educação classificadas em dois grupos: aquelas que entendem a educação como um instrumento de equalização social, Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, auxiliando no processo de superação da marginalidade<sup>8</sup> e o grupo que entende a educação como instrumento de discriminação social, Teoria crítico-reprodutivista, que contribui para marginalização. Em outras palavras, cada grupo busca explicar a marginalidade a partir do próprio entendimento da relação educação-sociedade.

Segundo Saviani (2021a, p.5), os sistemas nacionais de ensino se inspiravam nos princípios de que a educação é direito de todos e dever do Estado, o que tornava a educação um atrativo aos interesses da burguesia, que tinha por objetivo construir uma sociedade que precisava vencer as “barreiras da ignorância” para que assim pudessem superar a situação de opressão do antigo regime.

---

<sup>8</sup>A marginalidade/marginalização em *Escola e Democracia* é entendida como exclusão.

A análise da Pedagogia Tradicional, que surge no final do século XIX “com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como “tradicional” a concepção até então dominante”. A expressão “concepção tradicional” vem de correntes pedagógicas que, Segundo Saviani, “se formularam desde a antiguidade, cuja visão pedagógica é centrada no educador e possui base filosófica essencialista de homem” (Saviani, 2019b, p. 156).

Esta concepção surge identificando a marginalidade como ignorância, então a escola surge como:

Um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 2021a, p. 5-6).

Diante desse cenário, a escola precisava ser organizada de maneira que o professor tivesse, no mínimo, razoavelmente preparado, já que todas as iniciativas partiam do professor. Nessa pedagogia, a prática do professor consistia em expor os conteúdos que os alunos deveriam seguir a fim de resolver disciplinadamente as atividades propostas. As escolas se organizavam de forma que, ao ensinar suas lições, o aluno deveria seguir atentamente os seus comandos, aplicavam exercícios nos quais os alunos de forma disciplinada deveriam resolver. Para isso, a escola contava com um professor, que pelo menos fosse razoavelmente preparado. No entanto, esse tipo de escola não obteve êxito e Saviani (2021a, p.6) destaca:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional.

Nesse sentido, surge a Pedagogia Nova que se originou a partir das críticas formuladas à Pedagogia Tradicional, mantendo a ideia de que a escola tinha a função de equalização social, mas que deveria sofrer mudanças para que finalmente alcançasse seus objetivos. Para Saviani (2021a, p.6) “Se a escola não vinha

cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a escola tradicional - se revelara inadequado”.

Para que a escola pudesse funcionar dentro das ideias da pedagogia nova, considerando que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender” era necessário reformulações no modo de ensinar. Saviani (2021a, p. 21) destaca:

Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre.

Em outras palavras, a prática pedagógica do professor na escola nova, procederia como um orientador, estimulando a aprendizagem, mas que a iniciativa partisse dos próprios alunos. Aqui encontramos uma relação professor-aluno, diferente do modelo tradicional cujo professor aparecia como o centro do processo de ensino, sem levar em consideração as áreas de interesse do aluno e assim proporciona um ambiente mais acolhedor e estimulante.

Nesse sentido, caberia ao professor trabalhar em ambientes com pequenos grupos de alunos, num ambiente considerado estimulante. Para que tal feito fosse efetivado, se fazia necessário materiais didáticos de qualidade, bibliotecas e ambientes propícios ao processo de ensino, o que torna o custo desse tipo de escola muito elevado, e diante dessa realidade. A Escola Nova se organiza como escolas experimentais ou “como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” Saviani (2021a, p. 8).

Como resultado dessa mudança, a Escola Nova se destinou, prioritariamente, às elites, uma vez que não se tinha condições de investir nesse tipo de escola para todos. Em outras palavras, a Escola Nova agravou o problema da marginalidade, tornando a escola tradicional como um modelo que caiu de nível, sendo este destinado as camadas populares. E mesmo que a Escola Nova evidenciasse as deficiências da Escola Tradicional, existia a ideia de que “é melhor uma boa para poucos do que uma escola deficiente para muitos”, declara Saviani (2021a, p. 9).

Como podemos observar, a Pedagogia Nova surge com a ideia de superar as deficiências da Pedagogia Tradicional, para assim solucionar o problema da marginalidade, mas que na prática tornou-se um fator que contribuiu para o



agravamento das desigualdades sociais, uma vez que a Escola Nova se tornou um modelo destinado às elites, segundo a visão de Saviani.

A Pedagogia Tecniciста cuja relação professor-aluno ficava em posição secundária, estava voltada para o aprender a fazer. “A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”, diz Saviani (2021a, p.11).

Nesse sentido, Saviani destaca a radicalização com relação aos métodos pedagógicos, pois as características do tecnicismo se inspiravam nos princípios da produtividade, eficiência e racionalidade, ou seja, buscava reordenar o processo educativo a fim de torná-lo mais objetivo e operacional.

Para essa pedagogia, “a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” Saviani (2021a, p.11). Em outras palavras, o improdutivo, considerado no tecnicismo como marginalizado, representa uma ameaça a estabilidade do sistema.

A prática pedagógica do professor, nesse sentido, é voltada aos procedimentos, o importante é aprender a fazer. “O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual” na tentativa de garantir a eficiência e a produtividade do aluno, transpondo a “forma de funcionamento fabril” as escolas, fazendo com que assim ela “perda de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações”, conclui Saviani (2021a, p. 12).

Essas teorias encaram a educação como autônoma e que sua compreensão se daria a partir dela mesma, ou seja, consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade e não ao contrário.

As teorias não-críticas possuem uma pretensão equalizadora das diferenças sociais através da escola e vislumbram a possibilidade da escola produzir uma nova realidade social a partir do trabalho que realiza, de modo independente das condições socioeconômicas em que se encontram inseridos os sujeitos (Lima, 2009, p.113).

Nesse sentido, podemos observar que a tentativa de resolver o problema da marginalidade nas teorias não críticas, culminaram, em alguns casos, com o agravamento, isso porque pensam na equalização social apenas por meio da escola,

desconhecendo “as determinações sociais do fenômeno educativo”, pondera Saviani (2021a, p.13).

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2020, p.450).

Podemos observar que existe uma caracterização da posição do professor em cada concepção. Todas elas envoltas a um contexto histórico no qual a sociedade passa por transformações, e que automaticamente influenciam na sua forma de se organizar. E de modo inverso as teorias não críticas, Saviani (2021a, p.13) passa a examinar as teorias que considera como críticas, por enfatizar que não se pode compreender a educação “se não a partir dos seus condicionantes sociais”, essas são chamadas Teorias Crítico-Reprodutivistas.

### 3.1.2 TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Partindo da ótica de Saviani em seus livros *História das Ideias Pedagógicas no Brasil e Escola e Democracia*, iniciamos a discussão sobre as teorias crítico-reprodutivistas, que surgem na década de 70, através de estudos que estavam empenhados em fazer a “crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, eram acobertadas pelo discurso político-pedagógico oficial” (Saviani, 2019a, p.461).

Paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista, emergiu, na década de 1970, um conjunto de estudos que podem ser agrupados sob a denominação “tendência crítico-reprodutivista”. Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (Saviani, 2020, p.463).

As teorias crítico-reprodutivistas, em um contexto geral, entendem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização. Cada grupo explica a marginalidade a partir da forma como entendem as relações entre escola e sociedade. Nesse grupo, das teorias crítico-reprodutivistas, a sociedade é marcada pela divisão entre grupos, que apesar de antagônicos, se relacionam através da força. As referências dos estudos dessa teoria, em síntese, são: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica<sup>9</sup>”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado<sup>10</sup>” e “teoria da escola dualista<sup>11</sup>”.

A marginalidade aqui é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora da marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. “Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, relegar os demais à condição de marginalizados”, destaca Saviani, (2021a, p.4).

Nesse sentido, Saviani (2021a, p.5) destaca que essas teorias são críticas “uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura

---

<sup>9</sup>Partindo da teoria geral da violência simbólica, os autores concentram o foco na análise da ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Seu intento é explicar a Ação Pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para exercer-se, implica necessariamente a Autoridade Pedagógica (AuP) e realiza-se pelo Trabalho Pedagógico (TP). O TP que se institucionaliza no Sistema de Ensino (SE) como Trabalho Escolar (TE), ao reproduzir a cultura dominante, contribui para reproduzir a estrutura das relações de força sociais (Saviani, 2019b, p. 463).

<sup>10</sup>A “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” foi esboçada no texto de Althusser (s/d.), Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado, publicado como artigo na Revista La Pensée, de julho de 1970. Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser distingue, no Estado, os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos [...] considerando as diferentes modalidades de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação, cultural), Althusser conclui que o aparelho ideológico de Estado escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante. Nessa condição, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas (Saviani, 2019b, p.464).

<sup>11</sup>A “teoria da escola dualista” foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971) no livro L'école capitaliste en France. Para essa teoria a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa, o que é feito de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. A particularidade dessa teoria consiste no fato de que ela admite a existência da ideologia do proletariado. Mas considera que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é entendida, pois, como um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses (Saviani, 2019b, p.464).

socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo”, entendendo assim a função básica da educação, que é a de reprodução da sociedade.

As teorias críticas, por sua vez, se de um lado reconhecem a intersecção das condições sociais e educacionais e não consideram possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais, sinalizam que a educação cumpre mal a sua pretensa função emancipatória, cumprindo de fato a função de reprodução das relações de produção capitalistas (Lima, 2009, p. 103).

Em suma, essa teoria desenvolvida na Europa, tratava de pensar a educação a partir de seus condicionantes sociais e estava embasada em um movimento intelectual, com tendências marxistas. Ao contrário das teorias não críticas, essas teorias buscavam estabelecer essa relação a partir das desigualdades de uma sociedade dividida em grupos, nos quais os dominantes se apropriavam da produção social e com isso, os demais eram realinhados a linha da marginalidade.

Mas essas teorias só foram chamadas de crítico-reprodutivistas em virtude de se tratar de uma teoria que encontra os problemas existentes na escola, reproduzindo aquilo que era descoberto. As condições nas quais a educação acontece e como se fortalece a ideia da marginalidade nessa sociedade dividida em grupo, no entanto, não apresentavam formas de corrigir o problema, apenas o reproduziam como uma mera informação.

Ao terminar esse rápido esboço relativo as teorias crítico-reprodutivistas, cumpre assinalar que, obviamente, tais teorias não deixaram de exercer influência na América Latina, tendo alimentado ao longo da década de 1970 uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo, que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região (Saviani, 2021a, p.23-24).

Ao elaborar essas considerações acerca das teorias que reproduziam informações sobre o problema da educação sem resolvê-los, Saviani destaca a importância delas no período em que foram elaboradas. Dentro das suas limitações, contribuíram para discussões entre educadores, na tentativa de superar os problemas da marginalidade na região, de acordo como a marginalidade era entendida por esses estudiosos.

Saviani (2021) destaca ainda a forma como organizou seus desdobramentos sobre os dois grupos de teorias: não críticas e críticas reprodutivistas, sendo a primeira esmiuçada a partir das suas propostas pedagógicas, vinculadas à teoria, enquanto na segunda, por não conter propostas pedagógicas, elas desempenham apenas o papel de “explicar o mecanismo de funcionamento das escolas tal como está constituída”. Enfatizando que “pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é” (Saviani, 2021a, p. 24).

Em resumo, sobre a questão da marginalidade, Saviani destaca o seguinte resultado:

Enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função da própria escola (2021a, p.24).

Nesse sentido, Saviani nos apresenta um resumo do que apresenta esses grupos de teorias, evidenciando as concepções de cada, o que nos mostra suas contribuições na tentativa de uma teoria que resolvesse os problemas da educação. E como lição importantíssima, o segundo grupo de teorias, as crítico-reprodutivistas, alertam para o fato de que a escola “é determinada socialmente”, ou seja, sob a perspectiva do “modo de produção capitalista”, que possui grupos nos quais os interesses se opõem, “portanto, a escola sofre com a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (Saviani, 2021a, p.25).

Como forma de superação dessas teorias, uma por ser ingênua a ponto de acreditar que a escola, por si só, resolveria o problema da marginalidade e outra por acreditar que a escola está no patamar que lhe cabe, sem possibilidade de mudanças, que Saviani, a partir de suas inquietações, dá os primeiros passos para criação da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

### 3.1.3 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica teve sua gênese a partir da inquietação de Demerval Saviani, se tratava de preocupação sistemática com a educação. Ele situa essa ocorrência no ano de 1967, ao iniciar sua carreira enquanto atuava de forma

simultânea na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no Colégio Estadual de São João Clímaco. Contudo, “as ideias que vieram a constituir a proposta contra hegemônica denominada “Pedagogia Histórico-Crítica” remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP, em 1979”, diz Saviani (2019, p.46).

Ao relatar suas aulas a nível médio, Saviani (2011b, p.197 - 198) as considerava como “uma espécie de laboratório para as reflexões e investigações”, que estava desenvolvendo como professor universitário, e ao iniciar suas aulas de filosofia e história da arte, apresenta aos alunos a sua concepção pedagógica, baseada em dois princípios: “liberdade e responsabilidade” Saviani daria as orientações, indicando “os temas a serem desenvolvidos, os procedimentos que seriam adotados, as tarefas a serem cumpridas pelos alunos e, conforme o princípio da liberdade, cada aluno poderia acatar ou não” (Saviani, 2011b, p.198).

No entanto, ao usar a mesma base em outra escola, os resultados não foram os mesmos, e em suma, Saviani (2011b, p. 200-201) destaca:

Minha primeira contestação pedagógica a Dewey surgiu da tentativa, no 2º semestre de 1967, de aplicar no Colégio Sion a mesma atitude pedagógica baseada no princípio de liberdade, do qual decorre a responsabilidade, que havia adotado com êxito no Colégio da periferia. No Sion essa orientação fracassou, tendo eu que revê-la, o que fiz invertendo os termos, isto é, condicionando a liberdade à responsabilidade, o que implicava pôr o acento no princípio ético do dever. Ao tentar compreender o problema desenvolvi uma reflexão, cujas implicações e consequências não cabem, infelizmente, nos limites deste Memorial. Em síntese, pareceu-me que os alunos da periferia, cujas condições sociais impunham uma vida mais de constrições e imposições do que de opções; mais de deveres do que de direitos, com obrigações que, se não cumpridas, acarretavam consequências muito concretas, esses alunos valorizavam extremamente minha proposta pedagógica. Já as meninas do Sion, cuja situação social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, não estando as transgressões às normas vigentes sujeitas a consequências mais graves, estas alunas deram de ombros para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. Bastou, entretanto, eu “virar a mesa” mostrando-lhes que eu estava levando a sério o meu papel de professor, para que elas passassem a me respeitar, instaurando comigo uma relação pedagógica estimulante e produtiva. Concluí, então, que o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde.

A partir das experiências decorrentes da sua prática docente, Saviani entendeu os pontos que não deram certo, e isso lhe permitiu a reflexão acerca do método utilizado. Entendo, assim, o papel da escola que não seria a de “mostrar a face visível da lua”, ao contrário, o papel da escola seria mostrar aquilo que não está visível,

“revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” Saviani (2011b, p.201).

Nesse primeiro momento, podemos observar que o princípio das indagações não surge do nada, mas a partir de fenômenos atrelados à prática do professor, que enquanto ministra aula, põe em prática a sua experiência, culminando com reflexões valiosas.

Nesses antecedentes, Saviani apresenta aos alunos sua concepção pedagógica pautada na liberdade e responsabilidade, e ao propor em outro colégio os mesmos termos, considerou como fracassada, e assim inverteu os termos condicionando a liberdade e a responsabilidade. Dentro desse contexto, percebeu que os alunos cuja situação de vulnerabilidade era evidente, valorizavam a proposta pedagógica por ele descrita. No entanto, as alunas de Sion cuja situação social era oposta, ignoram a proposta pedagógica de Saviani. Porém, Saviani se impôs como professor, mostrando a elas que levava a sério seu papel em sala de aula, e instaurou uma relação pedagógica estimulante e produtiva.

Ao abordar a Pedagogia, os fatos apresentados por Saviani o permitiram fazer algumas constatações que, ao mesmo tempo, são comparativos com algumas teorias. Ao se deparar com uma situação em que as alunas tinham interesse em um festival, e não na aula que seria ministrada, Saviani faz a seguinte observação: como professor tradicional, recusaria debater o festival por acreditar que isso não teria contribuição para aula que estava prevista. Em outra situação, renunciaria à aula prevista para ceder ao interesse genuíno das alunas. A segunda resposta está pautada na pedagogia nova, logo, o conteúdo programado ficaria em segundo plano.

A atitude de Saviani dentro desse contexto foi além das duas teorias, afirmando que: “embora naquele momento eu não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos da orientação que depois vim a denominar “Pedagogia Histórico-Crítica”, minha atitude já convergia nessa direção”, Saviani (2011b, p.204). Dito de outro modo, sua atitude demonstrava a necessidade de superação das dominantes, pois leva-se em consideração apenas o interesse do professor, ou apenas o interesse do aluno.

Logo, as ideias de Saviani de configurações dialéticas, transformam-se em Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani é claro quanto aos Fundamentos da PHC, registrando que foi com base em Marx, Engels, Lênin e Gramsci e seus intérpretes no campo da educação que estruturou uma teoria crítica de caráter dialético, articuladora da relação

entre educação e suas determinações sociais tendo em vista a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora (Colares; Lombardi, 2020, p.41).

Em Gramsci, o primeiro contato com seus pressupostos surge em 1978, “o que ocorreu por ocasião do desafio que me foi proposto pela primeira turma de doutorado da PUC-SP ao me solicitar a oferta, no primeiro semestre de 1978, de uma disciplina sobre o pensamento e a obra de Gramsci” (Saviani, 2019b, p.284).

A convergência das ideias de Saviani e a obra de Gramsci, foram sintetizadas da seguinte forma:

[...] penso que a presença de Gramsci na construção da pedagogia histórico-crítica pode ser considerada de diferentes maneiras. A primeira delas seria marcada pela afinidade de propósitos entre o empreendimento filosófico-teórico e político-prático gramsciano e aquele que procurei desenvolver. A segunda maneira seria de caráter metodológico, ou seja, pela adoção na construção da pedagogia histórico-crítica da mesma posição assumida por Gramsci diante da concepção teórico-filosófica elaborada por Marx. E a terceira estaria configurada pelas análises e categorias elaboradas por Gramsci que se incorporaram à formulação da teoria pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2019b, p.283).

Em suma, Gramsci é considerado por Saviani, dentre os teóricos marxistas, aquele que “mais avançou na questão escolar”, o que culminou com a “alimentação” das suas análises pedagógicas, além de servir como inspiração para a construção “de um currículo escolar adequado às condições atuais próprias desse período de transição da forma social capitalista para uma sociedade socialista” (2019b, p. 296).

Com efeito, as bases teóricas que alicerçam as PHC, também estão relacionadas a um período da história, conhecido como Revolução Russa. Tendo esta, contribuído para educação e para a Pedagogia Histórico-Crítica. Na educação, o socialismo estabelece uma nova concepção da relação de educação-trabalho, no intuito de formar um novo homem, o “homem omnilateral”.

Para Manacorda (1991, p.81) a omnilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres”, afirmando que se deve considerar o gozo sobre bens espirituais, além dos materiais” já que estes bens materiais lhe foram negados em virtude da divisão do trabalho. Vale destacar que o conceito da omnilateralidade é de grande valia para o entendimento e reflexão que está envolto aos problemas da educação em Marx.



Com as ideias pautadas nas formulações de Lenin, que retoma as teses de Marx no que se refere à instrução, “após a Revolução foi sendo reorganizada totalmente a educação” com a criação do “Comissariado do Povo para a Instrução”, que teve o apoio de estudiosos da pedagogia.

Das contribuições para a PHC na atualidade, baseadas no contexto da Revolução Russa, Saviani salienta que mesmo diante do colapso da União Soviética na década de 80-90, o socialismo não morreu, estando este em sentido contrário a essas afirmações, tendo em vista que os problemas da atualidade são problemas relacionados ao capitalismo, que foi estudado por Marx.

Todos os problemas do mundo de hoje são problemas do capitalismo e precisam ser resolvidos, isto é, superados, o que implica a superação do próprio capitalismo como totalidade. A superação do capitalismo, a partir do desenvolvimento de suas contradições internas, é o que a prática histórica e a teoria dessa prática vêm explicitando por meio da categoria “socialismo”. Fora disto a alternativa que resta é a barbárie, cujos indícios se manifestam como contraponto contraditório e com força proporcional à necessidade cada vez mais ineludível de se viabilizar a superação do capitalismo com a consequente implantação do socialismo (Saviani, 1991, p.103-104 apud Saviani, 2019b, p.316).

Com base nos problemas enfrentados pela estrutura da sociedade atual “impõe-se sua transformação radical”. Para isso, Saviani (2019b, p.316) destaca a necessidade de uma pedagogia que possa compreender os problemas da sociedade atual de forma mais profunda, sistematizando elementos que “permitam atuar de forma consistente, coerente e eficaz na educação das novas gerações”. Logo, as novas gerações devem ter o “domínio dos instrumentos teóricos e práticos que lhes permitam intervir intencionalmente nessa situação”, com efeito, caminhar na direção da construção de uma sociedade “superior de caráter socialista” Saviani (2019b, p.316).

É com essa vontade de realizar uma transformação social que surge a Pedagogia Histórico-Crítica que, “uma vez construída, vem sendo construída coletivamente”. Esta teoria, como já explicitado, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, “sua atualidade está em consonância com a já indicada atualidade do marxismo” (Saviani, 2019b, p.316).

Com efeito, se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo uma vez que toda a pesquisa de Marx girou em torno do surgimento, desenvolvimento, transformações e superação do capitalismo. Ele não estudou o socialismo. O socialismo, contudo, não

trionfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Marx, portanto, continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual, o que no campo da educação é sistematizado pela pedagogia histórico-crítica.

O caráter dialético, alicerçado no materialismo histórico-dialético adotado por Saviani, diz respeito a ideia de que a educação, ao contrário do que dizem as teorias crítico-reprodutivistas, não é algo acabado, sem possibilidade de mudança. Trata-se, antes de tudo, de uma educação que é um fenômeno próprio do ser humano, a sua compreensão passa pela natureza humana, sendo o homem não somente capaz de concebê-la, mas também de modificá-la.

Colares e Lombardi (2020, p.42-43) destacam que, “mesmo não trazendo na denominação constituir-se numa Pedagogia Marxista, é preciso reconhecer que se assenta nos princípios do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels”. Demonstrando ainda que a questão histórica atrelada ao nome desta teoria, não diz respeito a história que “conhecemos desde os primeiros anos de escolaridade”, se não uma história “decorrente das formas que, por meio do trabalho, homens e mulheres se relacionam com a natureza e entre si, para garantir a sobrevivência da espécie humana”.

Mas a compreensão e aprofundamento da PHC, segundo Colares e Lombardi (2020, p.41), “é tarefa coletiva, permanente, e que se coloca na perspectiva das lutas contra hegemônicas”, uma vez que escola tem a função de formar “filhos da classe trabalhadora”. No entanto, se faz necessário a busca por transformações na sociedade que estão arraigadas ao modo de produção capitalista, fazendo com que a escola reproduza os interesses das classes dominantes, e é nesse sentido que a PHC se estrutura em uma teoria de caráter dialético, visando a transformação da sociedade a partir da ótica da classe trabalhadora.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a

concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2019b, p. 48).

Em resumo, Saviani apresenta que as teorias que inspiram a PHC, não são teorias pedagógicas voltadas para a educação, mas que servem para análise das condições históricas da produção da existência humana, que resultam na forma como a sociedade é organizada sob base capitalista. Nesse sentido, A PHC tem como missão “fazer a elaboração de uma concepção pedagógica com raízes fincadas na concepção de mundo, de homem e de conhecimento próprio do materialismo histórico” Colares; Lombardi (2020, p.42).

Se estamos explorando a teoria de uma educação que se relacione com a sociedade, recorreremos a Saviani na intenção de apresentar métodos, preconizados por ele. Apresentam uma vinculação entre a educação e sociedade, uma vez que em outras teorias como a da pedagogia tradicional, alunos e professores são pensados de forma individual, ou como na pedagogia nova em que professores e alunos são agentes sociais. Já nessa teoria, que busca a superação desses métodos, Saviani propõe um ensino que se assemelha aos esquemas de Herbart e de Dewey, cujo ponto de partida seria “a prática social” (Saviani, 2021a, p. 56-57).

Assim, Antônio (2008, p.3) destaca que “as observações feitas por Saviani são uma indicação de que vale a pena desenvolver um trabalho teórico-prático, seguindo os passos da nova didática”, ou seja, são passos que seguem os mesmos da PHC “traduzidos agora, num processo dialético de ação docente-discente em nível de sala de aula”.

Desse modo, a educação consiste na mediação no seio da prática social global, portanto, está imbricada às esferas políticas, econômicas e culturais, em um processo de intensas – e contraditórias – interações. A prática social põe-se, nesse contexto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (Faria, 2022, p.4).

A prática social inicial, ponto de partida da prática educativa proposta por Saviani, cuja divisão é feita em cinco partes, são elas: prática social, problematização, instrumentação, catarse, e novamente, prática social. Se desenvolve a partir da metodologia na qual o professor apresenta os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, deixando claro seus objetivos, fazendo um diálogo com os alunos,

verificando o conhecimento já existente, levando em consideração a vivência do aluno, em como esse conteúdo é usado no seu cotidiano. Logo, Saviani (2021a, p.56) destaca:

Em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

Como se pode ver, o conhecimento do aluno em termos científicos, filosóficos e artísticos não se constrói de modo desinteressado, sem os devidos questionamentos “sem problematizações de seus significados e validade em face dos problemas e desafios da vida social”, nesse sentido, se faz necessário um método pedagógico que possa avivar e instrumentalizar o conhecimento científico, Faria (2022, p. 6). Nesse primeiro passo, partem da premissa de que a prática social expõe o pensamento de alunos e professores sem esquecer que ambos possuem níveis de conhecimento e compreensão diferentes.

O segundo passo, diz respeito a problematização, “caberia neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social”, ou seja, captando questões que “precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2021a, p.57).

Nesse segundo passo, cabe ao professor problematizar encaminhando questionamentos sobre problemas que surgiram com a prática social, ou seja, a partir de uma elaboração de perguntas que sejam capazes de gerar um contexto desafiador ao aluno. “Constitui-se de um momento no qual, sempre pela condução do professor, os educandos são mobilizados para a aprendizagem”, o professor e o aluno, nesse sentido, são colocados em situação que surja a discussão “de questionamentos, portanto, de reflexão a respeito dos problemas postos pela prática social” (Faria, 2022, p.8).

Dentro da PHC, essa prática é entendida “como historicidade e efetivação humana, desse modo, os conteúdos – e sua contribuição, validade e necessidade social – são identificados, estudados e discutidos”. Nesse sentido, Faria (2022, p.8) se refere à identificação por parte do aluno do porquê de estudar determinados conteúdos, pois são instigados a resolver o problema proposto.

O sentido, nesse caso, não é outro senão identificar e perceber as formas que tanto impedem o desenvolvimento de sua humanidade, como aquelas que precisam ser mobilizadas para a construção de processos potentes à transformação das condições que emperram seu processo de formação humana. Desse modo, opções são tomadas e o professor que se propõe a organizar seu trabalho com base na PHC deverá colocar-se no compromisso de discutir as finalidades do conhecimento científico, filosófico e artístico na ordem burguesa (Faria, 2022, p. 8).

Nessa etapa, existem dois aspectos que podem ser considerados, são eles, a discussão que acontece entre os alunos sobre o tema que está sendo estudado, e as questões que serão respondidas.

O terceiro passo, também chamado de *Instrumentação*, Faria (2022, p.9) considera que uma vez conscientes do porquê de aprender determinados conteúdos “os alunos, “dispõem-se, com suas energias físicas, psíquicas e emocionais, ao tratamento didático-pedagógico do conteúdo por meio da colaboração do professor”.

Esse é um momento essencial e sensível do trabalho didático. Aqui os educandos entram em contato com os conteúdos teórico-práticos na sua forma sistematizada enquanto um saber teórico-científico pensado e tratado na sua forma didática e pedagógica. Constitui-se, portanto, de uma situação privilegiada para a formação dos conceitos na mente dos educandos. Busca-se, nesse momento, pelo conjunto das atividades de estudo, apreender, captar as conexões e interconexões da relação do objeto com o universal e sua materialização no particular e no singular, bem como, compreendê-lo na sua integralidade como um processo de ricas e variadas relações. Significa dizer que o pensamento é ampliado, alargado, aprofundado (Faria, 2022, p.10).

Podemos observar nesse terceiro passo, que o aluno se apropria de instrumentos práticos e teóricos, em outras palavras, do conhecimento que é produzido socialmente e o sistematizado, aqui o papel do professor vai desde o planejamento, visando ações que sejam efetivas no processo de aprendizagem, dinamizando suas ações.

O quarto passo, é a *catarse*, momento este em que o aluno, após adquirir “instrumentos básicos”, “é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”. Aqui é a culminância desse processo de ensino, onde o aluno deverá efetivar a aprendizagem de instrumentos culturais.

Uma correta e adequada compreensão da *catarse* põe em relevo a objetividade subjetivada e conquistada pelos indivíduos a partir do trabalho didático-pedagógico – da instrução. Nesse processo, os estudantes ascendem a uma compreensão dos objetos de estudo, como o concreto pensado e as sínteses de múltiplas e ricas determinações. Ascender a essa

condição é possuir, é dominar as ferramentas culturais que colocam os estudantes em melhores condições para operar – no plano individual e coletivo – as transformações da vida material, que vem carregada de intencionalidades ético-políticas. Se distancia, portanto, do entendimento reducionista de que esse momento se constitui de uma imediata aplicação na resolução de problemas, dos exercícios, das atividades propostas pelo professor (Faria, 2022, p. 11).

Nesse aspecto, o conhecimento se torna um esforço realizando não somente pelo professor, mas também pelo aluno. O conteúdo estudado se apresenta como “sínteses ricas, variadas e complexas determinações e, como tal, é sintético, é o momento catártico – culminante do processo dialético” (Faria, 2022, p. 12). Em suma, podemos observar esse passo como um momento em que o aluno, fazendo uso do seu conhecimento empírico, e associado do conhecimento científico, torna-se um aprendiz efetivo.

O quinto e último passo, não se trata de aplicar ou experimentar o que foi assimilado nos passos anteriores, mas:

O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (Saviani, 2021a, p. 58).

Em outras palavras, essa última etapa corresponde a prática social, mas de forma aprimorada, onde o nível de compreensão do professor e aluno não são mais diferentes. Em outras palavras, não se pode mais considerar que o entendimento da prática social tenha a disparidade de conhecimento, já que ao longo das etapas, o aluno partiu do sincrético ao sintético.

Essa teoria surge como forma de superação das teorias não críticas e daquelas que apesar de críticas eram reprodutivistas, e recebeu o nome de Pedagogia Histórico-Crítica no ano de 1984. Essa teoria, surge a partir de uma inquietação individual, mas que ganhou caráter coletivo. “Ao longo dos últimos 30 anos, a construção dessa pedagogia vem contando com colaboradores em número cada vez maior”, ou seja, muitos trabalhos são dedicados a contribuição dessa teoria.

Em suma, Saviani (2011a, p.76) traduz o termo pedagogia histórico-crítica como:

É o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta

visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Sintetizando, estamos diante de uma teoria pedagógica que vê a educação a partir da sua essência, e que está inserida na categoria do trabalho não material, produzida e consumida de forma simultânea por professores e alunos, respectivamente.

Trata-se de uma teoria que não se ergue do vazio, mas que toma forma a partir das inquietações de Saviani, e que se desenvolve a partir do materialismo histórico-dialético de Marx, buscando erradicar as tendências atuais nas quais a escola não determina a clareza do que é ensinado, não faz diferença entre o que é importante, e o que é secundário. Nesse sentido o essencial é denominado de clássico, por Saviani (2011a, p.13) “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

Nesse sentido, se torna imperativo compreender a relação escola e sociedade a partir da perspectiva histórico-crítica, para entender os problemas ao deixar de ensinar aquilo que é função da escola: ofertar o conteúdo sistematizado.

### 3.2 A RELAÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ao fazer uma crítica às pedagogias não críticas, Saviani (2011c<sup>12</sup>, p.15) tinha como critério de criticidade “a consciência dos determinantes, a percepção dos determinantes sociais e, por tanto, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual é instituída”. Destacando ainda que “elas tendem a inverter a relação achando que a educação é um instrumento de desenvolvimento dos seres humanos nesse tipo de sociedade” (Saviani, 2011c, p.15). Ou seja, ao invés de reconhecer as determinações da sociedade sobre a educação, simplesmente conferiam a educação o poder de determinar a sociedade.

Ao se fazer a crítica dessas teorias vinha o seguinte problema: seria possível construir uma teoria crítica da educação, portanto uma teoria que tenha consciência dos determinantes sociais e que não fosse reprodutivista? Ou seja, que pudesse orientar a ação dos educadores, dos professores, num sentido transformador? (Saviani, 2011c, p.16).

---

<sup>12</sup>Conferência realizada no Centro Regional de Professores do norte, Rivera, Uruguai, em 28/04/2011

Como não tentar compreender a educação a partir dos condicionantes sociais, se “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”, e que “diferentemente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural, tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência” (Saviani, 2011c, p.13). Mas como o homem produz a sua existência? Não se trata apenas de desenvolver o trabalho material, mas também antecipar mentalmente os objetivos reais dessa ação, se trata, pois, da produção do saber, e aí esse tipo de produção se relaciona com a produção do trabalho não-material, onde está situado a educação.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011c, p. 13).

Nesse sentido, surge a necessidade de identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, aquilo que é efetivamente importante e aquilo que é secundário. Na atualidade, é comum observar nas escolas conteúdos que não se configuram essenciais, “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico<sup>13</sup>””.

Ao fazer considerações sobre o papel da escola básica, Saviani (2011b, p.14) define a partir do seguinte princípio: “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Ao se referir ao saber sistematizado, não se trata de qualquer tipo de saber, mas do saber sistematizado, cultura erudita e saber sistematizado, ou seja, “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”.

A escola tem um papel dentro da sociedade, e como já explicitado, tem a missão de propiciar o acesso a “aquisição ao saber elaborado”, as escolas básicas num contexto geral devem se articular nesse sentido.

---

<sup>13</sup>Para Saviani, o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.



As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (Saviani, 2011a, p. 14).

Certamente, com base nessas informações, parece repetitivo lembrar o papel da escola, no entanto, o dever de promover essa socialização do saber sistematizado finda por cair no esquecimento, ou até mesmo, é mascarado a ponto de que não vejamos que isso tem sido colocado em segundo plano. “Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização” (Saviani, 2011a, p.15).

Vale ressaltar que o secundário tem tomado proporções gigantescas nas escolas, sendo comum a paralização do conteúdo sistematizado para comemoração dos mais variados tipos, mas ainda sim contam como carga horária para conclusão do ano letivo.

O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados (Saviani, 2011a, p.16).

Isso demonstra que o papel da escola se torna irrelevante diante de outras necessidades que vão surgindo ao longo ano, e que, não contribui em nada para o processo de democratização, afinal, o que o aluno precisa aprender efetivamente, lhe é negado a partir do momento que se substitui uma aula com conteúdo importante por uma comemoração do dia dos namorados, por exemplo.

E se a escola, que deveria ser um espaço democrático, de promoção desse saber sistematizado acaba deixando esse saber em segundo plano, o que o professor precisa saber para que essa relação de escola e sociedade, uma vez que a sociedade determina os condicionantes que influencia a escola, não influencie na sua prática pedagógica, ainda que seja baseada em uma teoria crítica?

Nesse sentido, o clássico é a base para que se possa elaborar os métodos, mas para tal, é preciso que se cumpra a função de transmissão e assimilação do saber sistematizado, de forma que a escola desempenhe a função que lhe é própria.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. (Saviani, 2011a, p.17).

Ou seja, o aprendiz precisa ser capacitado para "dominar o que o dominante domina", pois só assim poderá alcançar a liberdade. Nesse contexto, o autor retrata o aprendiz como alguém que não é verdadeiramente livre até adquirir o controle total de suas ações. Ele ilustra essa ideia com o exemplo de um motorista em treinamento, que ainda não é livre ao dirigir, sendo escravo dos movimentos que precisa realizar, uma vez que requerem foco e coordenação. Quando ele dominar plenamente o ato de dirigir, poderá ser livre e criativo em sua execução. Segundo Saviani (2011a, p.18), "Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre".

O sentido de liberdade usado pelo autor, não se refere a livrar-se do objeto de conhecimento, mas apropriar-se dele, ou seja, dominá-lo de forma que possa operar no seu interior. Para ele, só se aprende efetivamente quando o objeto de aprendizagem se converte em uma segunda natureza, ou seja, são praticados de forma natural, e essa deveria ser a prioridade da escola dentro do seu papel de socializar o saber sistematizado.

### 3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ESCOLHA TEÓRICA

Para compreender a PHC como escolha teórica, retomamos a discussão acerca do que é pedagogia como ciência da educação, e nessa especificidade a Pedagogia "só pode ser ciência da e para a práxis educativa", portanto, cabe a ela o papel de "síntese, tomando o fenômeno educativo enquanto uma totalidade concreta", tornando-se "autônoma e unificada" se por este caminho seguir (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023, p.254).

Para Franco (2008, p.71) "À medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita", ela se distancia do seu caráter epistemológico, caminhando assim perdendo o seu sentido e sua razão de ser.

Pode-se hoje observar um grande distanciamento entre a esfera das ações educativas e a esfera do exercício pedagógico. A educação tem se organizado na sociedade de modo distante das ações pedagógicas. E temos hoje uma sociedade muito complexa, com forte potencial educacional. Será preciso e necessário que ações científicas e pedagógicas possam produzir transformações desse potencial em possibilidades educativas, reintegrando novamente o educativo ao pedagógico (Franco, 2008, p.71).

Essa separação entre as ações educativas e exercício pedagógico, fez com que a sociedade se organizasse de “modo distante das ações pedagógicas”, produzindo assim a “não-valorização científica a pedagogia”. Fazendo assim com que outras ciências, “distantes da ótica pedagógica” assumissem o papel que lhe cabia, o de “mediadora interpretativa da práxis” (Franco, 2008, p.73).

Com isso, de forma inevitável, criou-se um abismo entre a teoria e a prática pedagógica, em virtude da “não-fecundação” das teorias educacionais e práticas pedagógicas. Logo, na pretensão de reconduzir a pedagogia como ciência da prática educativa de acordo com as demandas, contexto histórico contemporâneo e “consonante com sua matriz epistemológica”, existe a necessidade de considerar o seu papel político, “uma vez que estará sempre refletindo, avaliando, propondo à discussão os fins e os valores da educação, num determinado tempo e espaço históricos” (Franco, 2008, p.72).

Numa sociedade de classes, nem sempre tão democrática como se pretende um ideal humanista, há que se perguntar: a serviço de que interesses está a pedagogia — da manutenção dessa mesma sociedade ou da transformação dela? Se estiver a serviço da transformação em que direção caminham tais transformações? Se estiver a serviço da manutenção, quais os interesses que estão sendo contemplados nessa relação? É fundamental que perguntemos também: como se estabelece a relação da pedagogia com outras ciências? De que forma seus conhecimentos são avaliados pela ótica do pedagógico? (Franco, 2008, p.73).

Nesse sentido, em cada momento histórico, a prática educativa foi sendo interpretada, a partir da ótica de diferentes profissionais foi consumida e avaliada sob diferentes perspectivas científicas, que de certa forma aturam deixando de lado a precisão de “fomentar a interpretação ideológica” na qual estava admitida dentro das ciências auxiliares (Franco, 2008, p.74).

À medida que a discussão avança, Franco (2008, p.74) nos convida a uma reflexão sobre o objetivo “neural” da ação pedagógica, enfatizando seu caráter político, tendo em vista que sua ação está diretamente vinculada a humanização da sociedade, sendo imperativo que ela funcione como “uma ação social inclusiva e

participativa, e que fique clara sua posição a favor da humanização, da equalização de oportunidades, da construção da justiça e da paz entre os homens. Ela precisa ser explícita e democrática”.

Ao passo que a pedagogia se apresenta a serviço da humanização do homem, se põe, institivamente, ao lado da sua emancipação.

A pedagogia, para poder dar conta de seu papel social, deverá definir-se e exercer-se como uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade (Franco, 2008, p.74).

Seguramente, podemos observar a importância da pedagogia enquanto ciência, enfatizando que a teoria e a prática, dentro dessa ciência não deve ser vista em caráter contrário, conforme explicita Saviani (2019b, p. 147), ao firmar que dentro da sua teoria, a PHC, “a pedagogia histórico-crítica responde com o entendimento dialético de que teoria e prática não se constituem como dois polos contrários, mutuamente excludentes, mas como contrários que mutuamente se incluem”. Essa afirmação decorre da comparação entre as teorias pedagógicas contemporâneas, que entendiam a teoria e prática como opostas, “decorrente de sua formulação centrada na lógica formal”.

Se estamos falando de uma ciência com caráter emancipador, cabe destacar que a práxis, de acordo com a filosofia marxista, é entendida em seu caráter transformador, em uma relação dialética entre homem e natureza, que ao transformar a natureza com o seu trabalho, transforma a si mesmo. Logo, a práxis educativa<sup>14</sup> como objeto da ciência pedagógica, se caracteriza pela ação “intencional e reflexiva de sua prática” (Franco, 2008, p.84).

Em virtude do caráter ambíguo existente entre a prática educativa e a prática pedagógica, Franco (2008, p.85) faz uma breve distinção sobre o que ambas produzem:

---

<sup>14</sup>[...] A práxis educativa ocorre prioritariamente em *lócus* formais, especialmente na escola, mas não exclusivamente, pois ocorre na família, pode acontecer no trabalho, nos processos de comunicação social, dentre muitos, ou seja, onde houver uma intencionalidade a se concretizar, permeada por um processo reflexivo de fins e meios. [...] A ação teórico-prática dessa ciência (pedagogia) sobre seu objeto, que é a práxis educativa, poderá ser compreendida com práxis pedagógica. A práxis pedagógica poderá se exercer onde a prática educativa acontece (Franco, 2018, p.84).

Um professor ao dar uma aula está no exercício de uma prática educativa. A ação de um pedagogo exercendo uma tarefa de compreensão científica dessa prática do professor estará exercendo uma prática pedagógica. Essa ação do pedagogo poderá ser realizada pelo próprio professor, que, fruto de um processo de formação contínua, torna-se pesquisador, e então esse professor estará exercendo, concomitantemente, as práticas educativa e pedagógica, e este será, como veremos adiante, um dos objetivos a serem atingidos pela ciência pedagógica. Esclareço, no entanto, que essa ação pedagógica do professor sobre sua própria prática só atingirá seus objetivos quando realizada coletivamente, na dialética do social.

A distinção feita por Franco (2008), auxilia não somente na compreensão de cada uma em sua especificidade, mas apresenta um dos objetivos a serem alcançados pela ciência pedagógica, que é o exercício concomitante da prática educativa e prática pedagógica pelo professor, deixando claro que essa ação só será possível se realizada coletivamente.

Para Saviani (2019a, p. 61-62), a pedagogia entendida como ciência da educação possui duplo objeto sendo eles: “identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, concomitantemente, a descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. O primeiro objeto se refere a identificar aquilo que é essencial, o segundo se refere a organização dos meios “pelos quais progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”.

Em síntese, Ferreira (2018, p.603) afirma acerca da pedagogia que “pode-se descrever a Pedagogia como uma práxis, cujas dimensões são sociais e educativas. Social, na medida em que surge do coletivo e a ele é remetida, de modo a contribuir na formação e autoformação humana. Educativa porque a Pedagogia é ciência da educação”.

Uma vez que retomamos a compreensão da pedagogia como ciência da educação, cabe destacar e aprofundar em alguns conceitos envolvidos a pedagogia, e que por vezes, se confundem. Este é o caso do trabalho pedagógico<sup>15</sup>, cuja definição dada por Ferreira (2018, p.595) é expressa da seguinte forma:

---

<sup>15</sup>Ferreira (2018) descreve o trabalho pedagógico organizado em quatro modos discursivos para fim de argumentação na diferenciação de trabalho e emprego. a) S1: o sujeito professor trabalhador; b) S2: o sujeito professor empregado; c) TP1: o trabalho pedagógico resultante do trabalho; d) TP2: o trabalho pedagógico resultante do emprego.

**S1 – TP1** - Nesse modo de descrever discursivamente o trabalho pedagógico, tem-se os professores como trabalhadores, ou seja, como alguém que, transcendendo o imaginário de ser um missionado, um vocacionado, escolhido para uma função social, é entendido como participante de um grupo social que possui uma força de trabalho e a vende em troca de um salário. Tal força de trabalho inclui os

[...] Considera-se que o trabalho pedagógico é trabalho. Trabalho é uma manifestação humana à medida que põe o humano em movimento de modo planejado e sistemático e, ao fazê-lo, produz historicidade e constitui-se esse humano, distinguindo-o dos demais seres vivos. Essa é uma concepção que não exclui aspectos como a comunicação, a linguagem, a relação com os outros; a concepção do social, ao contrário, inclui e permite que se entenda não somente o trabalho, mas a vida humana<sup>4</sup>. Tendo por base essa concepção geral, trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem. [...] É um trabalho imaterial, por gerar bens imateriais relativos à criação de informações ou modos de divulgar e criar essas informações, de argumentos, de ideias etc. É considerado, também, na perspectiva marxiana, como trabalho improdutivo, pois não contribui diretamente para o aumento da mais-valia.

O processo de produção da mais-valia, em Marx, se refere a produção de excedente, cujo produto se transforma em mercadoria, visando lucros, no entanto, o trabalhador, responsável pela produção dessa mercadoria, acaba por receber um valor bem inferior, desproporcional ao trabalho que foi realizado. Em outras palavras, o trabalho pedagógico, é trabalho, mas este não produz mais-valia.

Por conseguinte, Ferreira (2018, p.605) avalia que o trabalho dos professores, “ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico”, compenetrado em um contexto capitalista, cuja força de trabalho dos professores se organiza “pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas”. Alerta ainda para o fato de que, ainda que imerso ao contexto capitalista, o trabalho pedagógico “apresenta possibilidades de o

---

conhecimentos da ciência que pratica, os conhecimentos acerca de como o ser humano aprende, os conhecimentos acerca de como se produz conhecimento.

**S2 – TP1** - Descreve uma situação muito recorrente, que aponta o trabalho pedagógico imerso em condições minimizadoras de sua potencialidade em uma escola e em um contexto educacional que não são prioridade políticas. Nessa situação, tal representação apresenta professores que, apesar de se sentirem empregados, muitas vezes em condições de precarização, intensificação e fragmentação do que fazem, ainda assim realizam um trabalho pedagógico por excelência, transgredindo os dissabores do emprego.

**S1 – TP2** – Esta outra situação retrata os professores que sabem sobre sua condição de pertença à profissão, sabem-se professores, mas por motivos relacionados a diversos fatores – descontentamento com as condições de trabalho, influência de um grupo que lhes convoca a agir de modo conformado, falta de tempo e condições para pensar acerca do que faz, entre muitas outras razões –, acabam realizando tarefas desconectadas, sem revelarem a existência de um projeto pedagógico seu, autônomo e responsável.

**S2 – TP2** - Os professores, nesse modo discursivo, produzem o trabalho pedagógico, entretanto, o fazem na condição de empregados, ou seja, de trabalhadores que cumprem as relações contratuais, sem necessariamente viver o trabalho em toda a sua intensidade. Surge, na perspectiva dos empregadores, dos que pagam os salários aos empregados, a noção de bom professor, aquele cumpridor de todas as exigências contratuais com algum mérito. O trabalho, por sua vez, acontece de modo quase mecânico, sem a inteira implicação dos professores. (p.600-601).

sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele”.

A possibilidade de educar, afirma Ferreira (2018, p.605), é dada a qualquer sujeito, no entanto, o trabalho pedagógico requer preparação, “adentrando em uma ciência, entendimento sistematizado da educação, cabendo, portanto, aos professores, por suas características como profissionais”. Contudo, mesmo com o caráter sistematizado da educação dada ao trabalho pedagógico, este, não pode ser colocado como sinônimo de didática, mas que possuem uma relação de dependência.

Entende-se e, em consequência, defende-se as lutas da Didática para se estabelecer como fundamental área da Pedagogia. Entretanto, diferencia-se de Didática e trabalho pedagógico, estabelecendo entre eles uma relação de dependência. O trabalho, para ser pedagógico, necessita estar alicerçado nos princípios didáticos (Ferreira, 2018, p. 607).

Dadas estas diferenciações, podemos perceber que se trata de conceitos que por vezes são usadas de forma equivocada, mas que estão diretamente ligadas a pedagogia, dentro das suas especificidades, mas que devem ser entendidas em sua individualidade, para que assim não sejam usadas como se fossem equivalentes.

À medida que compreendemos a pedagogia como ciência da educação, mais adentramos na PHC como escolha teórica, uma vez que passamos a visualizá-la em seu caráter político-social. Nesse contexto, a proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica se vê como um instrumento importante no processo de emancipação humana, fundamentando-se a partir de uma visão crítica da sociedade capitalista.

A opção por analisar a educação escolar a partir de uma perspectiva histórico-crítica não está embasada em uma rasa crítica as demais concepções, mas no interesse da ação transformadora arraigada a essa teoria, já que sua proposta pedagógica está embasada na associação entre teoria e prática, comprometida com um ideal de transformação social, cuja prática esteja vinculada a ideia de uma escola que cumpra sua função social, que é a de transmitir o saber sistematizado.

Ao longo deste trabalho, foi possível observar as críticas feitas a algumas concepções pedagógicas apresentadas, ainda que estas expressem exatamente o momento histórico que a sociedade vivencia, já que a escola, segundo Gasparin (2012, p.1) “nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida”.

Dito de outro modo, Gasparin (2012, p. 2) questiona qual a finalidade social dos conteúdos escolares, uma vez que por muito tempo, aprender conteúdos por parte

dos alunos era requisito para obter boas notas. Para responder esse questionamento, sintetiza afirmando que esses conteúdos devem ser “integrados e aplicados teórica e praticamente no dia a dia do educando”. Assim sendo, a responsabilidade do professor e aluno se tonam maiores, descobrindo “a que servem os conteúdos científicos-culturais propostos pela escola”.

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo de ensino-aprendizagem.

[...] Evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência; que se interroguem as certezas e incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada indivíduo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta deste novo desafio para escola (Gasparin, 2012, p. 2-3).

Dito de outro modo, se refere ao entendimento da finalidade social dos conteúdos, a partir de uma postura crítica da realidade concreta da sociedade. Nesse contexto, o ponto de partida desse novo método de aprendizagem dos conteúdos, “não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla” (Gasparin, 2012, p.3).

Da mesma forma, em consonância com a nova postura no trabalho de conteúdos, Saviani (2019a, p.62) coloca a tarefa da PHC em relação a educação escolar partindo dos seguintes aspectos:

- 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 sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Analisar a educação escolar a partir da perspectiva da PHC, e consequentemente a escolha desta como teoria, parte da importância do conhecimento sistematizado, aquilo que o aluno, efetivamente, deve saber. Para



Saviani (2019a, p.63), esse conhecimento sistematizado se define como “conjunto dos conhecimentos de base científica assume a máxima relevância definindo-se como tarefa precípua da escola assegurar o seu domínio por parte do conjunto da população de cada país”.

A PHC se apresenta a partir do interesse em “articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes”. Esses métodos, tendo a natureza da educação “como uma atividade mediadora no seio da prática social global”, tem como ponto de partida e de chegada a prática social.

Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2021b, p. 30).

Desse modo, o trabalho pedagógico passa a se configurar como um processo de “mediação”, objetivados a partir da problematização, fazendo com que, nesse processo, o aluno passe de uma “inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”. Logo, dentro desse processo de mediação do trabalho pedagógico, o ponto de partida que é a prática social sofre uma “alteração qualitativa”, o que permite confrontar com a prática social do ponto de chegada, que notadamente não será a mesma se levarmos em consideração as alterações sofridas desde a primeira etapa, “é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente” (Saviani, 2021b, p. 30-33).

Em conclusão, a escolha da PHC como teoria para analisar a educação escolar, vai ao encontro as aspirações do pesquisador, que busca responder a questionamentos como: o que é a educação escolar no interior da PHC, e no que se diferencia das demais teorias da educação, para que assim fosse possível compreender, a partir dos seus fundamentos ontológicos e epistemológicos, o que é a educação escolar a partir de uma teoria que, segundo Saviani, pudesse superar os limites das *crítico-reprodutivistas*, sendo entendida não como um antídoto para definir como o professor dará aula. Dito de outro modo, “a transformação a que se propõe a

Pedagogia Histórico-Crítica diz respeito a articulação entre educação e sociedade” (Orso, 202, p.49, apud Colares; Lombardi, 2020, p. 48), culminando com uma práxis pedagógica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou o resultado de um estudo bibliográfico das obras de Saviani que culminou nesta dissertação intitulada “A educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica”. Além de apresentar as motivações pessoais para o desenvolvimento da pesquisa, foram apresentados como Fundamentos Teóricos-Methodológicos o Materialismo Histórico-Dialético como fundante do ser social, e a PHC como uma pedagogia concreta.

Para essa compreensão, os caminhos nos levaram inicialmente a especificidade da educação descrita por Saviani como inerente ao ser humano, adentrando na compreensão da categoria trabalho como fundante do ser social, o ato educativo que tem por objetivo garantir aos estudantes o acesso e reelaboração do saber sistematizado, construído histórica e coletivamente pelos homens.

A partir dos seus estudos ancorados em Marx, Engels, Gramsci, Lenin, ou seja, do materialismo histórico-dialético, Saviani acredita que seja necessária uma concepção pedagógica que supere os limites de outras teorias, e a partir das suas inquietações, e aportes teóricos, surge os primeiros passos de uma teoria que passou a ser chamada de Pedagogia Histórico-Crítica. Decidimos então a explorar seus fundamentos ontológicos e epistemológicos para que assim pudéssemos compreender como se dá a educação escolar no interior dessa teoria.

Para fundamentar a escolha pela PHC, se fez necessário apresentar as concepções pedagógicas elaboradas por Saviani, para entender as motivações de superação das teorias contemporâneas, observando a discutindo a forma como cada uma se deu dentro da sociedade e no meio educacional.

Passamos pela compreensão da práxis como uma ação intencional e transformadora da realidade material, por se tratar de um conceito dialético que, em sua forma de superação, sintetiza o caráter de contrariedade que são representados entre a teoria e a prática, fundamentando teoricamente a prática da atividade humana, conforme explicitado por Saviani (2017).

Dito de outro modo, a práxis deve ser vista como uma via de resistência aos neotecnismos pedagógicos existentes nas escolas, de forma a colocá-las a serviço dos interesses da formação humana e da transformação da sociedade capitalista, distanciando-as dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade onde o professor deve se adaptar aos processos, tornando-se facilmente substituído sem

levar em consideração os prejuízos causados ao processo educativo. Ou seja, Na visão da pedagogia histórico-crítica, a práxis educativa é entendida como uma ação consciente, reflexiva e transformadora que visa a emancipação humana.

Além disso, devemos pensar na escola como espaço de socialização do conhecimento científico, deixando evidente a diferenciação entre o conhecimento essencial e o secundário, não permitindo que o aluno seja “abastecido” de informações desnecessárias a sua formação omnilateral.

A práxis educativa, nesse contexto, vai além da mera transmissão de conteúdos; ela envolve uma relação dialética entre a teoria e a prática, em que o objetivo final é formar indivíduos capazes de compreender criticamente o mundo e transformá-lo. Ou seja, a educação não se limita a adaptar o indivíduo ao sistema vigente, mas busca prepará-lo para atuar de maneira consciente na transformação da realidade social.

Em suma, este trabalho inicia uma discussão fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, evidenciando que o método dialético, com base em Marx, nos permite entender que, mesmo com a conclusão da pesquisa, sempre retornamos ao ponto de partida para aprofundar o conhecimento adquirido. Isso não torna a pesquisa inacabada ou incompleta, mas ressalta a ideia de continuidade, reforçando a relevância de seu caráter científico para uma educação escolar transformadora e em constante evolução.

## REFERÊNCIAS

ALBRECHT, R. F., e OHIRA, M. L. B. (2005). **Bases de dados:** metodologia para seleção e coleta de documentos. *Revista ACB*, 131–144.

<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/347> Acesso em: 25/07/2024.

ANTONIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica:** o desafio do método dialético na didática. 2008, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. IES: Universidade Estadual de Maringá. 41p.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.** DOI – 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.39-64.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. **Didática e Formação de Professores:** aproximações a pedagogia histórico-crítica. *In:* BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. (Org.). **Didática e Formação de professores:** desafios e perspectiva da articulação teoria e prática. 1ed.Curitiba: Bagai, 2021, v. 1, p. 46-59.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. **A Didática Histórico-Crítica:** contribuições para o ato educativo. *Perspectiva - Centro de Ciências da Educação, Florianópolis*, Volume 40, n. 3 – p. 01 – 23, jul./set. 2022.

FERREIRA, Soares Lílíana. **Trabalho Pedagógico na escola: do que se fala?** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FONTE, Sandra Soares Della. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica.** *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**, Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – p. 23-42.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica/João Luiz Gasparin.** – 5. ed.rev., 2. reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GOIS, Antônio. **Escolas desiguais.** Coluna educação, O Globo Brasil, 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/escolas-desiguais-21460349>. Acesso em: 27/11/2022.

HOBBSAWM, Eric J., **1917-2012 Sobre história / Eric Hobsbawm;** tradução Cid Knipel Moreira. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IMBERT, F. **Para uma Práxis Pedagógica.** Brasília: Plano de Editora, 2003. (Tradução de Rogério de Andrade Córdova).

KOSIK, Karel, 1926. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LIMA, João Francisco Lopes de. **A educação, o cenário da pós-modernidade e a questão da normatividade do discurso pedagógico** / João Francisco Lopes de Lima. – 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

MARX, K. **O Capital -Livro I –crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**/ Mario Alighiero Manacorda; tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani. – São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991. – (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.5)

NETTO, José Paulo 1947- **Introdução ao estudo do método de Marx** / José Paulo Netto. - 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NETTO, José Paulo; BRAZ Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. – São Paulo: Cortez, 2006. – (Biblioteca básica de serviço social; v.1)

PIMENTA, Selma Garrido e PINTO, Umberto de Andrade e SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **A pedagogia como locus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares**. Pedagogia: teoria, formação, profissão. Tradução. São Paulo: Cortez, 2021

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. PINTO, Umberto de Andrade.

SAVIANI, Dermeval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos. Campinas: Autores Associados 2011b.p.197-225.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização Geral da Pedagogia Histórico-Crítica como Teoria Pedagógica Dialética da Educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021b. p. 19-38. DOI – 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.19-38

SAVIANI, Demerval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. Trabalho, Educação e Saúde, [S. l.], v. 6, n. 2, 2022. DOI: 10.1590/S1981-77462008000200002. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1708>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, Práxis e Emancipação Humana**. Revista Práxis e Hegemonia Popular, nº 2, jul-2017 -ISSN 2526-1843

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia** / Dermeval Saviani. – 44. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA, Selestino Alves da. (Orgs.) **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade/** - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Seminários e Debates).

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação: Conceito, Papel Histórico e obstáculos para sua Construção No Brasil**. UNICAMP, 2008. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho\\_encomendado\\_-\\_gt05\\_-\\_dermeval\\_saviani.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_-_gt05_-_dermeval_saviani.pdf) acesso em: 09/04/2024.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

\_\_\_\_\_, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani- 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_, Dermeval. (2011c). **A pedagogia histórico-crítica**. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, 3(2), 11-36. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>

\_\_\_\_\_, Dermeval. **A pedagogia no Brasil** [livro eletrônico]: história e teoria/ Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico] / Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano** [livro eletrônico]: novas aproximações / Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SEVERINO, Antonio Joaquim, 1941 -. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] / Antonio Joaquim Severino. – 1. ed. – São Paulo. Cortez, 2013.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. **A Pedagogia Tecnicista e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 70, p. 197-209, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584