

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

R. LAGARES¹, G. Q. M. ALMEIDA²Universidade Federal do Tocantins¹, Instituto Federal do Tocantins²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2959-5573>¹roselagares@uft.edu.br¹

Submetido 30/09/2021 - Aceito 07/12/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.13164

RESUMO

Assentado em referencial bibliográfico, este artigo ocupa-se com a temática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Objetiva discorrer a respeito da PHC, tomando elementos de sua trajetória histórico-conceitual constituída a partir das ideias do intelectual militante Dermeval Saviani, desde o final da década de 1970, até a conquista de seu caráter coletivo, em um movimento de construção de uma teoria de pedagogia crítica da relação escola-sociedade. Abordam-se aspectos históricos, filosóficos, psicológicos, econômicos, político-sociais e metodológicos

constitutivos dessa teoria contra hegemônica, uma possibilidade para o trabalho educativo a ser desenvolvido na escola pública, para atender as especificidades da classe trabalhadora. Um caminho necessário a ser percorrido pelos profissionais da educação. Uma teoria que tem como um de seus pressupostos fundamentais a defesa do domínio do conhecimento clássico, do currículo como instrumento de luta contra as armas empregadas pela classe dominante. A PHC sustenta, então, um projeto de educação e de escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Política educacional, Escola pública, Materialismo histórico, Práxis revolucionária.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: A PUBLIC EDUCATION PROJECT

ABSTRACT

Resting on bibliographic reference, this paper focuses on the subject of the Historical-Critical Pedagogy (PHC). It aims to discuss about PHC, taking elements from its historical and conceptual path brought about from the ideas of intellectual and activist Dermeval Saviani, since the late 1970s, up to the achievement of its collective character, in a movement that builds a critical pedagogical theory of the relationship school-society. Historical, philosophical, psychological, economical, socio-political and methodological

aspects constitutive of this anti-establishment theory are approached, as a possibility for the educational work to be developed in public schools, to answer the working class' needs. It's a necessary path to be followed by education professionals. It is a theory that has as one of its central assumptions the defense of classic knowledge domains, the curriculum as a fighting tool against the weapons deployed by the ruling classes. The PHC thus upholds a project of education and school.

KEYWORDS: Education, Educational policy, Public school, Historical materialism, Revolutionary praxis.

1 INTRODUÇÃO

Tendo como pressuposto analítico que a PHC sustenta um projeto de educação e de escola pública em uma perspectiva contra hegemônica, com inspiração marxista, busca-se discorrer a respeito dessa teoria tomando elementos de sua trajetória histórico-conceitual, filosóficos, psicológicos, econômicos e político-sociais, constituídos a partir das ideias do intelectual militante Dermeval Saviani, sistematicamente, desde o final da década de 1970, até a conquista de seu caráter coletivo, em um movimento de construção de um campo conceitual da pedagogia crítica, uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico, como uma possibilidade para o trabalho educativo a ser desenvolvido no sistema público/escola pública, para atender as especificidades da classe trabalhadora.

Uma teoria que tem dentre seus pressupostos fundamentais a análise das relações entre capital e educação, a defesa da escola pública, do domínio do conhecimento clássico, do currículo como instrumento de luta contra as armas empregadas pela classe dominante. Portanto, um caminho necessário a ser percorrido pelos profissionais da educação, como exigência de reorientação da prática educativa.

Por sua perspectiva contra hegemônica, de crítica ao domínio e direção da sociedade, educação e escola, é cotidianamente marcada por conflitos e contradições (Lazarini, 2010). Não obstante, segue em um esforço de discussões no contexto das relações sociais em que se forjam as condições para a sua proposição e materialidade.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Do ponto de vista das ideias, os antecedentes históricos da PHC coincidem com as próprias preocupações de Saviani (2012, p. 1), no início da sua carreira docente, ainda, no final da década de 1960:

Os antecedentes remontam às minhas primeiras preocupações sistemáticas com a educação quando iniciei minha carreira docente em 1967, atuando simultaneamente como professor no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Colégio Estadual de São João Clímaco, que depois veio a se chamar Colégio Estadual Ataliba de Oliveira e, no segundo semestre, também no Curso Normal do Colégio Sion. Minhas aulas no nível médio operavam como uma espécie de laboratório para as reflexões e investigações que eu vinha desenvolvendo como professor na universidade.

Sistematicamente, foi no final da década de 1970, que suas teses passaram a ser discutidas sistematicamente na academia: “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-SO em 1979.” (Saviani, 2011, p. 420). E, no início da década de 1980, sua teoria passou a ser publicizada:

[...] deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da *Revista da ANDE*, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição (SAVIANI, 2006a), redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984. (Saviani, 2011, p. 420).

O clima político efervescente desse momento histórico convergiu para o avanço dessa teoria pedagógica e sua assunção coletiva, como escreve o próprio Saviani (2012, p. 6):

Uma peculiaridade do período que se estende do final da década de 1970 ao final da década de 1980 é que emergiu um esforço coletivo caracterizado pela organização do campo educacional expresso no surgimento de entidades como a ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação –, criada em 1977, o CEDES – Centro de Estudos Educação & Sociedade articulado em 1978 com a organização, nesse ano, do Primeiro Seminário de Educação Brasileira e a ANDE – Associação Nacional de Educação, fundada em 1979. Em especial, essa última entidade com o seu periódico, a *Revista da ANDE*, se constituiu num espaço importante para a busca de difusão, preferencialmente junto aos professores das escolas públicas, das ideias pedagógicas de orientação dialética que vieram a configurar a pedagogia histórico-crítica [...] nesse novo quadro aquilo que eu vinha procurando desenvolver individualmente assumiu caráter coletivo.

Na década de 1990, o contexto internacional, à luz do denominado Consenso de Washington, assentado nos fundamentos econômico-políticos do neoliberalismo, e suas reformas educativas, com as novas pedagogias neoprodutivistas, forjaram um refluxo nos movimentos progressistas, refletindo-se no “grau de adesão às pedagogias contra hegemônicas [mas] a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra avançada em virtude do apelo às novas tecnologias.” (Saviani, 2011, p. 423).

O novo pensamento hegemônico convergia para um projeto societário de ataque ao Estado, desregulação dos mercados, privatização dos serviços públicos, corte de gastos públicos, crítica às democracias: “[...] as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum.” (Saviani, 2011, p. 428; Freitas & Figueira, 2020; Flores, 2020).

Em 1991, foi publicado o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, reunindo vários artigos de Saviani, que descreve a obra como sendo “[...] uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica, já que estava em curso o processo de elaboração dessa corrente pedagógica com a contribuição de diferentes estudiosos”. (Saviani, 2011, p. 421). E, em 2019, o livro *Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano – novas aproximações* (SAVIANI, 2019), resultante de vinte conferências proferidas por Saviani entre 2005 e 2019, dá continuidade ao livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Integra,

assim, o movimento de produção coletiva da PHC, teoria que se adensou fortemente nas últimas quatro décadas, com um número expressivo de pesquisadores buscando aprofundar e ampliar seus fundamentos teóricos e metodológicos:

Utilizamos a palavra-chave “histórico-crítica” e obtivemos algumas obras, das quais realizamos a leitura do resumo e do sumário do livro, constatando se guardava relações com a pedagogia histórico-crítica. Desta forma, chegamos às relações entre os autores inicialmente encontrados e os que elaboraram outros estudos relacionados ao tema. Levantamos um total de 43 livros, sendo 22 deles com relação direta à pedagogia histórico-crítica, e 21 de contribuições indiretas. É possível constatar o grande número de estudiosos que vem somando esforços para o desenvolvimento da teoria, nos permitindo ilustrar, enquanto uma amostra, o universo de publicações em formato de livro que vem contribuindo para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica (Gama & Marsiglia, 2018, p. 25).

Quanto à produção acadêmica e bibliográfica de Saviani, em pesquisa, Gama e Marsiglia (2018) registraram 140 artigos completos em periódicos, 71 livros ou edições, 70 capítulos de livros, 13 textos em jornais de notícias/revistas, 41 trabalhos completos expostos em anais de congressos, 2 resumos presentes em anais de congressos, 28 apresentações de trabalhos e 78 outras produções bibliográficas, caracterizadas como prefácios.

Saviani, também, coordena o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), criado em 1986, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Esse coletivo nacional de pesquisa articula a participação de Grupos de Trabalho da área de História da Educação em vários estados brasileiros e vem realizando um trabalho de divulgação do conhecimento e da PHC por meio de eventos, cursos de extensão, redes e plataformas sociais (*Youtube*, site oficial, *Facebook* e *Instagram*).

Gama e Marsiglia (2018, p. 3), também, reforçam o caráter coletivo que a teoria da PHC vem construindo, assim como das ideias que a circundam:

De uma trajetória individual, suas produções passaram a assumir um caráter coletivo, na medida em que se construía uma concepção de pedagogia crítica, mas que não fosse reprodutivista – ou seja, colocando-se como uma alternativa às proposições que, fazendo a crítica da relação escola-sociedade, não apresentavam caminhos de ação docente que pudessem tensionar a luta de classes que tem também a escola como palco e alvo. [...] Os anos que seguiram contaram com a contribuição coletiva de autores que demarcaram o campo da educação a partir das orientações teóricas do Materialismo Histórico-Dialético, cujas produções trataram de sistematizar conhecimentos e princípios que vêm se constituindo como característicos dessa pedagogia, dentre os quais se destacam: defesa pela especificidade da educação escolar como processo intencional e sistematizado; luta pela socialização dos conhecimentos culturais, artísticos e científicos enquanto possibilidade educativa de emancipação humana; defesa da escola pública universal e de qualidade, mas compreendida como um espaço em disputa pela luta de classes; defesa de uma unidade teórico-metodológica inspirada no marxismo para traçar diretrizes e concepções pedagógicas, cuja finalidade visa a uma formação omnilateral e à superação da sociedade de classes.

A partir dos cenários das legislaturas federais (2016-2018 – 2019-2023) e com o período pós-pandemia, Saviani (2020, p. 6) alerta para pressões “para a generalização da Educação a Distância como se fosse equivalente ao ensino presencial. Aprofunda-se, assim, a tendência à conversão da educação em mercadoria na esteira da privatização que implica, sempre, a busca da redução dos custos visando o aumento dos lucros.” Com a educação pública surpreendentemente ameaçada pelo contexto social neoliberal, as teses da PHC constituem-se em resistência, reafirmando a escola enquanto espaço de caráter público.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA: FUNDAMENTOS E PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

A respeito dos fundamentos teóricos da PHC, Saviani (2011, p. 421-422) assim escreve:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente, na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vygotsky. [...] 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.

A concepção dialética e o materialismo histórico constituem-se, pois, em fundamentos dessa teoria, distanciando-se, assim, de teorias pedagógicas idealistas e reprodutivistas e contrapondo-se às concepções pedagógicas constituídas/fortalecidas no clima cultural do chamado pós-modernismo, a partir da década de 1990, denominadas pedagogias do aprender a aprender, como o neoprodutivismo e suas variantes – neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (Saviani, 2011, p. 425).

[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica 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. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (Saviani, 2012, p. 76).

Saviani (2013, p. 26) reforça que uma das características da PHC “[...] é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na

sociedade capitalista”, sendo, dessa forma, uma possibilidade de resistência contra hegemônica, assumindo um compromisso social e político com a classe trabalhadora.

Mas quais são as especificidades da PHC? Saviani (2012, p. 1) inicia explicitando que sua compreensão implica apreender o conceito de educação. No capítulo inicial da obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, apresenta as bases que fundamentam a PHC e a especificidade da educação, evidenciando sua natureza enquanto trabalho do tipo “não-material”: “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.”

O ser humano transforma a natureza e a si próprio, para satisfação das suas necessidades de existência e para perpetuar-se enquanto espécie humana, em uma relação na qual o produto não se separa do ato de produção. E isso se dá pelo trabalho, conforme destaca Marx (1983, p. 149-150):

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

O “trabalho educativo é, nessa perspectiva, o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2012, p. 13), sendo a produção do saber sistematizado. Dessa maneira, 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. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. (Saviani, 2012, p. 13)

Saviani (2012, p. 13) argumenta, ainda, que é importante, em pedagogia, a compreensão da noção de “clássico”, que “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. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.”

Entendido como aquele elemento que resistiu ao tempo, que é duradouro, permanente, para a PHC, a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado, dos “clássicos” por parte das novas gerações é o que torna necessária a existência da escola. Duarte e Saviani (2015,

p. 9) afirmam, ainda, que “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias.”

Na visão de Taffarel (2015, p. 262), “[...] a pedagogia histórico-crítica cumpre o mais relevante papel para sustentar um projeto de escolarização – lhe empresta seus fundamentos e proposições metodológicas. E isto não é pouca coisa neste momento histórico”, dessa maneira, cabe à escola, em especial a pública, propiciar ao ser humano a aquisição de conhecimento (ciência), saber sistematizado, que se contrapõe ao senso comum, para termos condições de dominar aquilo que os dominantes dominam e, posteriormente, de lutar contra tal poder.

No texto *Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural*, Martins (2013) defende cinco teses para evidenciar os princípios da PHC e da psicologia histórico-cultural, das quais ficam evidenciadas a importância da escola e dos conhecimentos científicos: 1) Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos; 2) A humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores; 3) A atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar; 4) A formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza; e 5) Conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

Tanto a psicologia histórico-cultural como a PHC reconhecem que a sociedade é dividida em classes e, sendo assim, oferecem situações desiguais aos indivíduos:

[...] a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos. (Martins, 2013, p. 131).

Nessa perspectiva, as duas correntes de pensamento assumem a educação como um processo de formação humana e, possivelmente, de superação das desigualdades sociais, somada aos demais fatores que as forjam.

3.1 Currículo e proposições metodológicas da PHC

Saviani (2011, p. 431) argumenta que as novas pedagogias neoprodutivistas geram um esvaziamento do trabalho docente e do próprio currículo escolar, provocando impactos negativos ao processo do ensino-aprendizagem.

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar

com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Na PHC, a defesa é que o currículo escolar aborde os conteúdos clássicos da escola, garantindo a alfabetização, indispensável para condições de acesso às demais áreas, garantindo a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A esse respeito, Saviani (2013, p. 14) afirma:

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. As atividades da escola básica devem se organizar 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).

O autor apresenta um exemplo mostrando que nem tudo que é realizado na escola é currículo, citando os trabalhos realizados durante o ano letivo, em semanas específicas, com temáticas referentes a datas comemorativas, a exemplo da semana santa, semana do índio, semana das mães, festas juninas, semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, natal, etc., no percurso das quais, quando se dá conta, se está no final do ano, e tais atividades acabaram tomando o lugar daquilo que é o essencial da escola, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Transmissão considerada, portanto, a atividade curricular, enquanto semanas como as exemplificadas constituem atividades extracurriculares, e só têm sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares próprias da instituição escolar. É nesse sentido, então, que se estrutura um conceito de currículo, entendendo-o como a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares (Saviani, 2012, p. 16).

A quem esse esvaziamento do currículo nas instituições escolares está servindo? Qual a responsabilidade do sistema de ensino/educação e do docente em perpetuar essas ideias do lema “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer” e tantos outros que aparecem? Todas essas situações expõem a necessidade de estudar, sair do senso comum, romper com a alienação. É nesse sentido que Saviani (2008) assevera que o acesso aos conhecimentos se faz condição para a humanização e emancipação do homem, ideias ratificadas por Martins (2013, p. 24): “Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica nem o contato com a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tal (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história.”

O currículo é visto, por isso, como um instrumento de luta para que a classe trabalhadora tenha condições de lutar por condições de humanização e liberdade contra os anseios da classe dominante, como acentua Saviani (2008, p. 45):

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Para a PHC, a centralidade do processo educativo reside no conhecimento, não no professor ou nos alunos:

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos. (Marsiglia & Batista, 2012, p. 7)

No livro *Escola e democracia*, Saviani (2008, p. 60) apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da proposta por ele preconizada que mantém uma contínua vinculação entre educação e sociedade. Discorre sobre os cinco passos do processo educativo utilizando “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico”.

O primeiro momento do método, ponto de partida, é a “prática social” (p. 56):

O método aqui preconizado tem professores e alunos como agentes sociais: o ponto de partida do ensino passa a ser não a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor, como no método tradicional, nem a atividade que é de iniciativa do aluno, como no método novo, mas sim a prática social (primeiro passo) que é comum a professor e alunos. (p. 56).

Embora a prática social seja comum para professores e alunos, ambos se encontram em níveis diferenciados de apreensão da realidade, como explica Saviani (2008, p. 56):

O professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão for de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que participam.

O segundo momento do método é a “problematização” (p. 56), que se diferencia da identificação da apresentação de novos conhecimentos pelo professor, como na pedagogia tradicional, e do problema como um obstáculo que interrompe a atividade, como na pedagogia nova. A problematização, nesse caso, diz respeito à identificação dos principais problemas postos pela prática social, que carecem de solução, e quais conhecimentos são necessários de serem dominados para se proceder a essa solução (Saviani, 2008).

O terceiro momento é denominado “instrumentalização”, que “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (Saviani, 2008, p. 57).

No quarto momento, há a “catarse”, entendida na acepção gramsciana como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci *apud* Saviani, 2008, p. 57). Trata-se da efetiva assimilação dos conhecimentos/conteúdos disciplinares pelos alunos, conforme destaca Martins (2016, p. 30):

Nessa direção, o quarto momento, designado como catarse, representa o cume dos momentos anteriores caracterizando-se pela “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. A catarse corresponde aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vygotsky (1995), rearranjos nos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados. A catarse implica rupturas e saltos quantitativos – gera transformações.

O quinto momento, ponto de chegada, é a própria “prática social”, que não será a aplicação, como na pedagogia tradicional, nem a experimentação, como na pedagogia nova. Agora, não mais compreendida em termos sincréticos pelos alunos, que, nesse ponto, ascendem ao nível sintético, e, da mesma forma, reduz-se à precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais orgânica. O momento catártico é considerado o ponto culminante do processo educativo, pois é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a efeito no trabalho pedagógico, a passagem da síncrese à síntese. O que faz com que se manifeste nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática social em termos tão elaborados quanto o faz o professor, a despeito da experiência acumulada por esse último em sua trajetória de vida e educacional (Saviani, 2008)

O método de ensino da PHC compreende que o movimento de assimilação dos conhecimentos “vai da síncrese (‘visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’), pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)” (Saviani, 2008, p. 59). No caminho da atividade educativa, a prática social passa por alterações diante das modificações sofridas pelos agentes educativos envolvidos.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

A PHC, desde a década de 1970, vem se constituindo em uma teoria pedagógica que busca explicar o mecanismo contraditório a partir do qual funciona a educação e a escola na sociedade

capitalista, possibilitando, assim, compreender que a partir dessas contradições é possível articular a escola com os movimentos concretos que têm como horizonte a transformação da sociedade. Sustenta, então, um projeto de educação e de escola pública como um bem público.

É fundamental não perder de vista que o campo educacional é perpassado pelo contexto sociocultural mais amplo, bem como pelas regulamentações, regulações e dinâmicas nem sempre circunscritas à dimensão educacional, mas, certamente, resultantes de macroprocessos que impactam as práticas e políticas públicas educacionais, sobretudo a partir de políticas de ajustes fiscal, que objetivam reduzir o papel do Estado. Importa, então, um papel de resistência e de ação propositiva na defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social, coadunando com o projeto defendido pela PHC.

Assentados na PHC, propõe-se o questionamento a assertivas amplamente usuais no campo da educação que incorrem no viés analítico de pensá-la dissociada das questões mais amplas ou de reduzi-la ao espaço estrito do movimento dos espaços institucionais, distraíndo-se que a educação é uma prática social.

5 REFERÊNCIAS

- Flores, T. M. D. (2020). Política pública educativa proeja: entre o plano dos discursos e o plano da ação no contexto do neoliberalismo. *HOLOS*, Ano 36, v.6, e10597, 1-20. Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10597/pdf>
- Freitas, S. C de & Figueira, F. L. G. (2020). Neoliberalismo, Educação e a Lei 9.394/1996. *HOLOS*, Ano 36, v. 7, e10061, 1-16. Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061/pdf>
- Gama, C. N. & Marsiglia, A. C. G. (2018). Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: Pasqualini, J. C., Teixeira, L. A., Agudo, M. M. (Orgs.), *Pedagogia histórico-crítica: legados e perspectivas* (p. 13–48). Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações.
- Lazarini, A. Q. (2010). *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*. [Tese doutorado em educação]. Universidade Federal de Santa Catarina, 528p.
- Marsiglia, A. C. G. & Batista, E. L. (orgs.) (2012). *Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2013). Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 130–143. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>
- Martins, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A., Facci, M. G. D. (orgs.) (2016) *Periodização histórico-*



cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice (p. 13–14). Campinas, SP: Autores Associados.

Marx, K. (1983). *O capital* (volume 1). São Paulo, SP, Editora: Abril Cultural.

Saviani, D. (2020). *Conferência: Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional*. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25

Saviani, D. (2019). *Pedagogia Histórico-crítica, Quadragésimo ano: Novas Aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2013). A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 25–46. Recuperado de: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>

Saviani, D. (2012). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (12a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (40a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Taffarel, C. (2015). Pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 253–285. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/13574/9518>

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

LAGARES, R., ALMEIDA, G. Q. M. (2021). Pedagogia histórico-crítica: um projeto de educação pública. *Holos*. 37(8), 1-13.

SOBRE OS AUTORES

R. LAGARES

Doutorado na UFT/Campus de Palmas/PPGE/PGEDA

E-mail: roselagares@uft.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2959-5573>

G. Q. M. ALMEIDA

Licenciatura em Computação Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Tocantins

E-mail: greice.almeida@ifto.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4910-6397>



Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

