

## **Uma Postura Epistemológica Docente Compatível com a Orientação Teórico-Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica**

Jeovandir Campos do PRADO<sup>1</sup>

Antonio Bosco de LIMA<sup>2</sup>

Wilson Augusto Costa CABRAL<sup>3</sup>

### **Resumo**

O presente artigo busca promover uma discussão sobre uma prática, social e pedagógica, docente identificada com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e com sua orientação teórico-metodológica, isto é, problematiza uma ação docente coerente com as aspirações marxistas e, ao mesmo tempo, com o método pedagógico de Saviani. Tem-se em observância que uma teoria pedagógica, assente no materialismo histórico e dialético, pressupõe um tratamento diferenciado da complexa e interdependência dos fenômenos sociais e,

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação. Docente da Rede Estadual de Minas Gerais. Colaborador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação - GPEDE. E-mail: [jeovandir@gmail.com](mailto:jeovandir@gmail.com).

<sup>2</sup>Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFU. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação - GPEDE. Pesquisador CNPq e FAPEMIG. E-mail: [boscodelima@gmail.com](mailto:boscodelima@gmail.com).

<sup>3</sup>Doutorando em Educação pelo PPGED/UFU. Colaborador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação - GPEDE. E-mail: [wilsonsdn@hotmail.com](mailto:wilsonsdn@hotmail.com).

consequentemente, de seus desdobramentos na realidade educacional. Nesse sentido, a necessidade da compreensão da educação como atividade mediadora, expressa no pensar e agir do educador Dermeval Saviani, na qual, uma prática docente na perspectiva histórico-crítica, em concordância com o pensamento gramsciano, não pode abrir mão do seu caráter intencional e de atuação ao nível das consciências.

**Palavras-chave:** Filosofia da Práxis; Pedagogia Histórico-Crítica; Prática Social e Pedagógica docente.

## **An Epistemological Position of the Teacher Compatible with the Theoretical-Methodological Orientation of Historical-Critical Pedagogy**

### **Abstract**

The present article seeks to promote a discussion about a practice, social and pedagogical, teacher identified with the presuppositions of Historical-Critical Pedagogy and with its theoretical-methodological

orientation, that is, problematizes a teaching action coherent with the Marxist aspirations and, at the same time, With the Savini pedagogical method. It is observed that a pedagogical theory, based on historical and dialectical materialism, presupposes a differentiated treatment of the complex and interdependence of social phenomenon and, consequently, of their unfolding in the educational reality. In this sense, the need to understand education as a mediating activity, expressed in the thinking and acting of the educator Dermeval Saviani, in which a teaching practice from a historical-critical perspective, in agreement with Gramscian thought, can not give up its intentional character And of acting at the level of consciousness.

**Keywords:** Philosophy of Praxis; Historical-Critical Pedagogy; Teaching Social and Pedagogical Practice

## **1 Introdução**

Ao tratarmos da Pedagogia Histórico-Crítica, em específico, da prática (social e pedagógica) docente no seu interior, é importante que não percamos de vista o horizonte categorial marxiano/marxista que a fundamenta, para que a compreensão da categoria prática social, no

método pedagógico saviniano, incorra em interpretações em desacordo com sua orientação metodológica. Este alerta é necessário porque na Pedagogia Histórico-Crítica os professores e alunos são considerados agentes sociais portadores de relações sociais e, por decorrência, de práticas sociais que se constituem como ponto de partida do processo educativo, como também seu ponto de chegada. Ou seja, ela [a prática social] atravessa os cinco “passos” ensejados por Saviani, a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

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

O autor acrescenta que “essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e

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

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

Duarte (2015, p. 18) acrescenta: “torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual será ensinado”. No entanto, a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, como veremos

mais adiante, demanda uma ação docente consciente e intencional do e no processo educativo, somente alcançada quando assumida uma postura epistemológica que permita alinhar a teoria e a prática (social e pedagógica) dentro de uma mesma perspectiva, ou seja, na perspectiva da filosofia da práxis.

Observamos ainda que Saviani coloca em evidencia a afinidade entre prática social e prática pedagógica<sup>4</sup> no interior da sua teoria. Nos “passos” ou “momentos” da sua pedagogia, Saviani procura situar a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (2004, p. 95). Considerá-la dessa forma, ou seja, enquanto atividade mediadora, significa que a educação “[...] encontra-se na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação” (2004, p. 96). Em virtude dessa atenção, atentamos para o sentido da prática social dado por Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica. Um sentido alicerçado nos ensinamentos marxianos, nos quais, a prática social tem um sentido todo característico. É uma prática considerada intencional e consciente movida por um desejo de mudança.

---

<sup>4</sup>“Os métodos [de ensino] que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 56).

Não podemos perder de vista que a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza a vinculação entre educação e sociedade<sup>5</sup>. Para Saviani (2006, p. 36), “a educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. Por isso, o ponto de partida e de chegada da prática educativa é a prática social comum a professor e alunos, igualmente inseridos no processo, mas ocupando posições distintas em que as relações se desenvolvem em direção a

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

Neste corolário, as seções que compõem este artigo deverão ser atravessadas por questões necessárias para o desenvolvimento da

---

<sup>5</sup>“Os métodos [de ensino] que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade [...] professor e alunos são tomados como agentes sociais” (SAVIANI, 2008, p. 56).

temática abordada, a saber: qual é o entendimento de prática social para o educador Dermeval Saviani? Como este educador pensa a educação? Qual a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica a partir desse agir e pensar? Qual postura epistemológica pode ser considerada coerente com Pedagogia Histórico-Crítica e com seus objetivos de acordo com Saviani? É possível uma prática social e pedagógica docente, na perspectiva histórico-crítica, que não seja intencional ou em desacordo com a filosofia da práxis? Qual prática docente, social e pedagógica, coerente com as aspirações da Pedagogia Histórico-Crítica?

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

Nesta primeira seção procuraremos sintetizar o pensamento de Saviani, concernente aos objetivos da educação, correspondente à sua visão de mundo e, por conseguinte, a Pedagogia Histórico-Crítica como materialização dessa visão. Objetivamos com isso dar continuidade à discussão que permeia este estudo, qual seja, a relação presumida entre a prática social e prática pedagógica requerida na Pedagogia Histórico-Crítica e sua relação direta com o método marxiano. Dito de outra



forma, a base e a orientação do pensamento e do agir do educador para Dermeval Saviani não deixa margem para o senso comum da prática (social e pedagógica) e, muito menos, cogita a ausência de uma fundamentação teórica, filosófica, política consciente que não seja comprometida com a transformação das relações sociais até aqui existentes, isto é, em concordância com as análises marxistas.

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

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

Ao responder a questão, por ela mesma formulada, a autora salienta que é importante considerar um dado de fácil identificação nos

escritos de Saviani, porém, não sendo perceptível na sua obra, tangente ao pensar e agir do professor, uma sistematização especial. O trecho a seguir destacado é um tanto elucidante nesse sentido, quando Oliveira expõe a visão de educação de Saviani e nela também é possível perceber que esta está intimamente vinculada ao seu modo de pensar (sua visão de mundo).

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

Oliveira nos sugere, da mesma forma como procedeu Marx ao dedicar apenas algumas poucas páginas sobre o método, o mesmo teria acontecido com Saviani com relação a uma fundamentação teórica específica que ajudasse na superação do empirismo da prática docente. Ora, a problemática pode estar na distinção entre método de investigação e método de exposição que Marx soube bem distinguir. O que ocorre, assessorado por Kosik (1969, p. 30-31), é que comumente “[...] passa-se por cima do método de investigação [...] e equipara-se o

método de exposição à forma de apresentação, não se percebendo, por conseguinte, que ele é o método de explicitação, graças ao qual o fenômeno se torna transparente, racional, compreensível”. Kosik ainda provoca ao dizer que a ignorância sobre o “[...] método da explicitação dialética (fundada sobre a concepção da realidade como totalidade concreta) conduz ou à subsunção do concreto sob o abstrato, ou à omissão dos termos intermédios e à construção de abstrações forçadas” (p. 32). Guardadas as devidas proporções, na obra saviniana isso também ocorre em decorrência da sua “postura epistemológica”.

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

É flagrante e possível de ser constatado no pensamento de Saviani o uso de um arsenal categorial empregado por diversos autores

marxistas e também pelo próprio Marx, no entanto, no entendimento de Oliveira (1994, p. 109), ele procura redimensioná-los “[...] de acordo com as análises que faz dos condicionantes que formam uma determinada situação histórico-social que gera a problemática que estuda, entendida esta enquanto um processo e produto da práxis social”. Porém, esta autora faz uma ressalva, “[...] [Saviani] apóia-se racionalmente no referencial de Marx, daquilo que é necessário para analisar e compreender os problemas de nossa atualidade [...]”, mas com certa autonomia do pensamento. Dada essa ligação estreita com as análises marxianas/marxistas, a explicitação da sua fundamentação teórica (método de exposição), por vezes, não é acompanhado pela “fundamentação subjacente às suas análise” (método de investigação) parecendo estar oculta para alguns críticos pouco familiarizados com o método marxiano.

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

A primeira delas é justificada da seguinte forma pela autora:

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

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

Presente na argumentação da autora referenciada, o destaque sobre o papel mediador da educação e também seus objetivos no pensamento saviniano, cujo processo, aponta para a transformação

social como meta para a superação da sociedade capitalista. Nessa direção, o ato de educar não se restringe em educar sujeitos para esta sociedade que está posta, vai muito além disso. Visa a transformação dos sujeitos, “[...] tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente de o homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações” (1994, p. 118).

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

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

dividida em classes, uma sociedade marcada pelas relações de dominação.

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

Oliveira considera essencial para compreensão do pensamento educacional deste educador, entender as potencialidades da educação enquanto função mediadora dentro da prática social mais ampla e a sua indissociabilidade com o processo de transformação social. A atitude assumida do educador na perspectiva de Saviani na educação não pode ser outra se não for uma atitude revolucionária diante da sociedade capitalista e, isso, inclui atuar nessa escola pertencente à sociedade capitalista e não em outra que está por vir. O reforço logo a seguir sobre esse ponto não deixa dúvida sobre como Saviani pensa a educação como atividade mediadora, escreve Oliveira:

[...] Saviani considera que a educação por si só, como também outras modalidades da prática social, não transforma diretamente a estrutura social. A transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências. E, no processo global de transformação das estruturas, a educação enquanto transformação das consciências é condição essencial. (1994, p. 120-121).

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

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

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

Nessa questão, a relação entre educação e transformação social tem que ser percebida e analisada para além de uma perspectiva lógico-formal, avalia a autora (1994, p. 121): “para conceber-se em que



consiste a educação das consciências como um dos aspectos imprescindíveis do processo de transformação social, é preciso ultrapassar os quadros lógico-formais do pensamento” e, para que isso aconteça, é mister “[...] buscar, numa concepção dinâmica da realidade, uma lógica e uma metodologia que dê conta do movimento do real na sua contraditoriedade”.

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

Assim, a concepção dinâmica da função da educação contribuindo ainda dentro das relações sociais de dominação para a transformação dessas relações não pode ser elaborada sem essa lógica capaz de dar conta da dinamicidade e multiplicidade dessas relações e sem um método baseado nessa lógica. Saviani defende que, para superar a concepção hegemônica vigente, é *indispensável*

*o domínio de um instrumental lógico-metodológico que garanta ao pensamento captar o ser da realidade concreta nas suas intrincadas relações recíprocas, de forma a competir com a força e a coerência da concepção dominante. (OLIVEIRA, 1994, p. 121-122, grifo nosso).*

Notem que Saviani tem clara consciência sobre a necessidade do domínio de um instrumental lógico-metodológico capaz de avançar muito além do “mundo das representações e do pensamento comum” onde os fenômenos, com certa constância, são postos como produtos fixados e independentes, como afirma Kosik (1969). Nesse caso, Saviani se preocupa com o fenômeno educacional e suas intrincadas relações no mundo real. Ou seja, para que a educação seja entendida como parte integrante e articulada no processo de transformação social, “Saviani afirma a necessidade de se elaborar uma concepção de mundo que responda ao movimento dessa transformação, colocando uma questão e esclarecendo-a [...]” (OLIVEIRA, 1994, p. 123). Nas palavras de Saviani: “como realizar esta tarefa? Ora, não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica” (SAVIANI, 2004, p. 3).

Partindo dos ensinamentos elaborados por Gramsci, Saviani (2004) tem em mente que a concepção de mundo hegemônica tem facilidade em converter-se em senso comum. Isto é, atua sobre a

mentalidade da classe trabalhadora fazendo com que esta aceite os objetivos e interesses que lhes são estranhos impedindo que enxerguem com clareza seus próprios interesses.

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

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

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

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

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

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

São nessas condições que Saviani indaga: *como realizar esta tarefa?* Mas, para isso, chama nossa atenção sobre a necessidade do uso de um método que dê conta, de trazer para o campo da problematização, a exposição das contradições presente na realidade fenomênica capitalista. Ou seja, “é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e a coerência da concepção dominante” (2004, p. 4). Fazendo referência ao *Método da Economia Política* de Marx, Saviani destaca a correta distinção das categorias utilizadas por ele como: o concreto, o abstrato e o empírico. Significa para Saviani (2004, p. 4) que “a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata)”. Arremata dizendo que a lógica formal é superada pela lógica dialética pela simples razão que “[...] o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato”.

Saviani (2004, p. 4) escreve que a lógica formal deixa de ser considerada como lógica e se converte “num momento” da lógica dialética. Isto é, a construção do pensamento – subvertida em relação ao ponto de vista do empirismo e positivismo, cuja crença, “confundem

o concreto com o empírico” –, segundo a literatura marxiana, se dá de acordo com o seguinte desenho: “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Ao contrário da lógica formal, o ponto de partida para se alcançar o conhecimento não é o concreto (concreto pensado), mas o concreto real (o empírico) que durante o processo será apropriado pelo pensamento como “real-concreto”.

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

O pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. Portanto, a lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por

oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas. (SAVIANI, 2004, p. 4-5).

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

Cabe realçar, “[...] que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária”. A passagem da condição de *classe em si* para a condição de *classe para si*<sup>6</sup> dos membros das camadas

---

<sup>6</sup>Para Vázquez (1977, p. 297) o trabalhador existe historicamente como *classe em si* antes de adquirir consciência de seus interesses e de sua missão histórica como *classe para si*. “Isto é, o proletariado existe em si, como realidade social, antes de ter consciência disso, ou seja, antes de existir para si”. Marx (2009, p. 190), na *Miséria da filosofia*, trata desta relação da seguinte forma: “As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou essa massa uma situação comum, interesses comuns. Essa massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, que assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma.

subalternas, está estreitamente ligada a educação nessa perspectiva instrumental. “Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade” (SAVIANI, 2004, p. 5).

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

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

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

---

Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política. ”



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

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

Saviani considera que sem a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade a tarefa do homem “revolucionário” tende a se tornar mais complexa, no que concerne às formas mais adequadas,

para alcançar os objetivos e o desejo por mudanças. O homem precisa ter lucidez sobre suas possibilidades de atuação numa sociedade edificada em um determinado modo de produção e seus múltiplos determinantes sociais. Ou seja, “[...] o ser humano, para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da que ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido”, diz Oliveira (1994, p. 125).

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

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

descharacterização da especificidade da prática pedagógica, isto é, na secundarização da transmissão-assimilação do saber.

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

Para a autora (1994, p. 125), o conhecer a realidade concreta implica considerar o processo de mediação que esse conhecer se realiza, isto é, “[...] não é uma iluminação súbita da consciência do sujeito que passaria a *ler* a realidade de uma forma crítica”. Esclarece que para Saviani o entendimento sobre a realidade “[...] passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar”. No entanto, não nos esqueçamos que essa educação escolar não se realiza de forma idealista. É prudente considerar a relevância do

trabalho educativo nas suas múltiplas determinações. O sucesso deste depende de um agir e pensar, cuja “postura epistemológica” dos sujeitos na ação docente, não esteja arredada dos objetivos e finalidades condizentes com essa forma de pensar o processo educacional como faz Saviani.

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

Se não se concebe a mediação dentro da concepção dialética, não se apreende o conceito de educação em Saviani. Por outro lado, se não se concebe o homem como ser histórico, isto é, se não se compreende a historicidade do ser humano, a própria questão da mediação não é compreendida. A rigor, só se entende a historicidade do ser humano se se entende o ser humano como um ser mediatizado pela realidade histórico-social que vem sendo produzida; e, ao mesmo tempo, essa mediação só pode ser entendida claramente se a considerarmos no processo histórico.

Logo, o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme assegura o próprio Saviani, é com a transformação da sociedade vigente

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

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

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

Na introdução do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani (2012), descreve que na relação que se estabelece entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar o saber ocupa centralidade enquanto objeto específico do trabalho escolar. Todavia, é preciso compreender esse saber identificado com os objetivos e pressupostos de uma teoria pedagógica concreta de inspiração marxista, cujo alicerce teórico, exige firmeza e coerência metodológica capaz de rivalizar com o senso comum dominante. “A passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (2004, p. 6). Nesse sentido, a tarefa que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica na visão de seu mais importante interlocutor só poderá ser plenamente entendida nessas condições e nesses termos.

Para Duarte e Saviani a revolução no pensamento marxista é uma ação humana consciente e deliberada, portanto, não é um processo espontâneo e casual. A revolução não é obra dos que estão do lado capitalista, mas sim dos trabalhadores conscientes e organizados que

tem como meta a transformação da realidade social. Realidade que se apresenta ao trabalhador limitada nas suas possibilidades de socialização dos conteúdos (científicos, artísticos, filosóficos, ...) historicamente produzidos pela humanidade. Por isso, “pensar a realidade usando abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido *deliberadamente* pela escola” (2012, p. 4, grifo nosso).

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

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

há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 5).

No entanto, advertem que a

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

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

Duarte (1999, p. 14) defende que a Pedagogia Histórico-Crítica impescinde da elaboração de uma “[...] concepção sobre a



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

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

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

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

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

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

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

A relação professor-escola corresponde – a um nível *molecular* – o que ocorre entre os intelectuais e as massas no nível universal, e não se expressa somente através de relações escolares, mas também das que socialmente se dão entre líderes e liderados, entre adultos e crianças, porque *toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica*<sup>7</sup>. O professor se apresenta para a criança como um estímulo, como guia que ao mesmo tempo que propõe uma orientação e uma abordagem, solicita a participação e consenso. Sem essa intervenção, coercitiva na aparência mas substancialmente libertadora, não haveria passagem *de um tipo de cultura para outra superior*, nem estaríamos – propriamente

---

<sup>7</sup> O trecho retirado do livro, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* de Antonio Gramsci, corrobora como a argumentação de Betti (1981) utilizada na passagem citada, segue transcrição do original gramsciano: “Pero la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente *escolares* por las cuales entren en contacto con las viejas y absorban sus experiencias y valores históricamente necesarios *madurando* y desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto y para cada individuo respecto de los otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes e gobernados; entre *élites* e adherentes; entre dirigentes e dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejércitos. Cada relación de *hegemonía* es necesariamente una relación pedagógica, y se verifica, no sólo en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional, entre complejos de civilizaciones nacionales y continentales” GRAMSCI, 1971, p, 31-32, grifos do autor).

falando – [em/de] educação. (BETTI, 1981, p. 55-56, grifos da autora) (tradução nossa)<sup>8</sup>.

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

---

<sup>8</sup>“la relación maestro-escolar corresponde – a um nivel *molecular* – a la que se da entre intelectuales y masas em el plano universal, y no se expresa sólo a través de las relaciones escolásticas, sino también a través de las que socialmente se dan entre dirigentes e dirigidos, entre adultos y niños, por cuanto *cualquier relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica*. El maestro se sitúa frente al niño como estímulo, como guía que al tiempo que propone una orientación y un planteamiento, solicita participación y consenso. Sin esa intervención, coercitiva en apariencia pero substancialmente libertadora, no existiría el paso *de un tipo de cultura a otro superior*, ni tendríamos – propiamente hablando – educación.”

criar as premissas [...] para a superação da sociedade atual através da consciência de suas contradições: *“este é o verdadeiro propósito do educador. Deste ponto de vista, o educador é aquele que consegue representar esses valores históricos e fazer-se portador dos mesmos.* (1981, p. 56, grifos do autor) (tradução nossa)<sup>9</sup>.

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

Por isso é necessário ao professor ter consciência das contradições da sociedade capitalista. Ter consciência significa, no pensamento gramsciano, saber que filosofia e política possui uma

---

<sup>9</sup>“crear las premissas, por tanto, para la superación de la sociedad actual mediante la toma de conciencia de sus contradicciones: tal es la verdadera finalidad del educador. Desde este punto de vista, es educador aquel que logra representar esos valores históricos y hacerse portador de los mismos”.

articulação orgânica. Remetendo-se à Pedagogia Histórico-Crítica, sustenta Zanella (2003, p. 225), o docente “necessita possuir certa clareza da visão de mundo na qual envolve o ensino. Há, portanto, uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica”. O autor defende que sem o conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que diferenciam a filosofia da práxis de outras concepções e visões de mundo, o trabalho docente (relação teoria e prática) tende a situar-se ao nível do senso comum.

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

O pensador italiano mira o desenvolvimento da personalidade de cada aluno sem desconsiderar a complexidade que se apresenta o processo educativo no contexto histórico-social mais recente, isso implica, considerar o objetivo/objetivo presente no silogismo entre política, pedagogia e educação. Diz Gramsci (1978, p. 47): “Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer

a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um êrro, supor que o *melhoramento* ético seja puramente individual [...]”. Prossegue dizendo que a individualidade não se realiza e desenvolve apartada das relações com a natureza e com outros homens. “[...] o homem é essencialmente *político*, já que a atividade para transformar e dirigir constantemente os homens realiza sua *humanidade*, a sua *natureza humana*” (p. 48, grifos do autor).

Por essa razão Gramsci não descarta o esforço e o papel decisivo das gerações adultas (intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, professores,...) em direção a democratização da vida social. Disso decorre, não haver espaço para práticas espontaneístas ao nível do senso comum no “ensino do concreto”<sup>10</sup>.

Daí a convicção da política de identidade e pedagogia, política e educação cuja eficácia é medida pela sua capacidade de influenciar as condições reais em que vivem os homens, modificá-las e superá-las. Assim, finalmente, a necessidade de compreender a relação entre a escola e desenvolvimento sócio-económico, a fim de apoiar a educação, não em princípios abstratos especulativos, mas na concretização da situação

---

<sup>10</sup>Expressão empregada por Zanella (2003) ao referir-se ao trabalho como princípio educativo no ensino na perspectiva da filosofia da práxis.

histórica, para formar o homem atual de seu tempo.  
(BETTI, 1981, p. 171, tradução nossa)<sup>11</sup>.

A partir das considerações assinaladas sobre o pensamento educacional Gramsciano é possível sublinhar, em conformidade com Betti (1981), o rechaço deste pensador pelas teorias espontaneísta e puerocêntrica<sup>12</sup> fazendo-nos acreditar que a autonomia da criança ou do aluno não é algo dado ou espontâneo. Muito pelo contrário, é algo que só pode ser alcançado com esforço e disciplina. Na educação escolar pensada por Gramsci “[...] o professor ensina e estimula a criança a participar das conquistas da herança cultural e histórica das gerações precedentes” (p. 172, tradução nossa)<sup>13</sup>. Alerta que “a espontaneidade é sempre uma expressão de atitudes, de interesses nascidos em contato com o ambiente dominado por pressão ideológica exercida pelas forças

---

<sup>11</sup>“De ahí la convicción de la identidad de la política y la pedagogía, de la política y la educación cuya eficacia se mide por su capacidad de incidir en las condiciones reales en que viven los hombres, a fin de modificarlas y superarlas. De ahí, en fin, la necesidad de comprender las relaciones entre escuela y desarrollo socio-económico, con objeto de fundamentar la educación, no sobre principios abstractos especulativos, sino sobre la concreción de la situación histórica, para formar el hombre actual de su época.”

<sup>12</sup>Características de um sistema, método ou procedimento que coloca a criança no centro de referência educacional, social ou antropológica.

<sup>13</sup>“[...] el maestro enseña y estimula al niño a participar en la conquista de la herencia cultural e histórica de las generaciones precedentes”.



mais conservadoras” (p. 173, tradução nossa)<sup>14</sup>. Conclui que a espontaneidade está sempre determinada e mediada pelo senso comum, nesse sentido pensando a atuação docente, abrir mão dessa condição de intervenção seria abdicar de lutar contra as divisões e as injustiças naturalizadas na realidade social. Isto é,

livrar o educando da direção responsável em nome da espontaneidade – que historicamente não existe – significa contornar o problema educacional, ou seja perde-se na rede de uma visão metafísica de homem, que lhe impede de exercer uma alternativa cultural e política. (BETTI, 1981, p. 173, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Para o autor, a formação do homem na sua concretude é alcançada à medida que a espontaneidade dá lugar a capacidade deste de poder decidir sobre os condicionamentos que lhe são impostos de forma passiva. Lembra ainda, que esta libertação não acontece, no pensamento educacional gramsciano, se não for respeitada a relação

---

<sup>14</sup>“La espontaneidad es siempre expresión de actitudes, de intereses nacidos al contacto del ambiente dominado por la presión ideológica que ejercen las fuerzas más conservadoras.”

<sup>15</sup>“Librar al educando de la dirección responsable en nombre de la espontaneidad – que históricamente no existe – supone eludir el problema educativo, o sea perderse en las redes de una visión metafísica del hombre que le impide realizar una alternativa cultural y política”.

dialética entre professor e aluno, cujo pano de fundo motivador não pode ser outro senão a realidade social e seus determinantes.

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

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

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

Nos desdobramentos anteriores consta que a Pedagogia Histórico-Crítica não é uma pedagogia voltada para a manutenção do modelo societal posto, mas tem como meta, considerando a educação como parte de um conjunto mediador, contribuir com a sua transformação e superação. Assim, a pedagogia de Saviani é fruto de uma forma de pensar a educação enquanto função mediadora no contexto de uma prática social ampliada. Nessas condições, exige-se do educador um posicionamento ativo diante das contradições (do ponto de vista da filosofia da práxis) inerentes à sociedade capitalista e a forma que esta imprime ao processo educacional. Logo, atuar ao nível da transformação das consciências dos sujeitos atuantes na prática social, nos moldes que a teoria pedagógica reconhece e se fundamenta, não é algo que acontece de maneira espontânea<sup>16</sup> e casual.

---

<sup>16</sup>Remetendo-nos novamente as palavras Betti (1981, p. 172) sobre o pensamento educacional gramsciano ao referir-se as tendências espontaneístas na educação: “La espontaneidad es siempre expresión de actitudes, de intereses nacidos al contacto del ambiente dominado por la presión ideológica que ejercen las fuerzas más conservadoras.”

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

Zanella (2003, p. 263) provoca-nos com o seguinte questionamento sobre a articulação dada no parágrafo anterior: “Seria possível, na perspectiva do materialismo histórico dialético o conhecimento do concreto pensado sem a mediação da teoria?” Outras tantas questões podem/poderiam ser formuladas a partir deste mesmo princípio articulador, por exemplo: seria possível, na Pedagogia Histórico-Crítica uma prática social e pedagógica, fiel com seus

objetivos e pressupostos que não estivessem em anuência com a concepção filosófica que a fundamenta? Em sentido inverso: É possível desenvolver uma prática social e pedagógica na Pedagogia Histórico-Crítica com teor revolucionário sem o conhecimento e o domínio do materialismo histórico e dialético? No método pedagógico de Saviani, a prática social ocupa centralidade porque é parte de um agir e pensar a educação, tendo como meta, explicitar e denunciar as contradições presentes na base da organização social capitalista juntamente com suas inúmeras conexões.

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

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

As preocupações de Saviani (2012) aqui estão relacionadas com a forma de como a educação é tratada, de elemento socialmente determinado à determinante das relações sociais, por isso, é preciso ter claro as contradições localizadas na base social da sociedade capitalista

como sendo orgânicas e não somente conjunturais, para que não se caia no discurso mistificador e ideológico de achar que a solução dos problemas sociais estão exclusivamente a cargo da educação e, por conseguinte, da escola conclui ele. Ou, em sentido oposto, achar que a escola está “[...] presa na irrevogabilidade das determinações sociológicas” (SNYDERS, 1977, p. 113) como previam as teorias crítico-reprodutivistas.

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

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do

homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da praxis. (1977, p. 47).

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

Prática social considerada pelo autor enquanto totalidade em movimento que se cria e se transforma. “Assim, a formação do professor requer domínio aprofundado dos paradigmas teórico-metodológicos predominantemente nas diferentes tradições dos conhecimentos. E essa formação não pode ser reduzida a pragmaticidade do cotidiano [...]”. Tendo em curso que as “[...] exigências de análises, sínteses, enfim, de sistematização de sua prática, certamente se requer desse profissional fundamentação teórica-metodológica para dar conta de toda a complexidade que se lhe

apresenta” (Zanella, 2003, p. 267), ou seja, consciência de suas possibilidades de atuação nessa realidade social da qual faz/é parte.

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

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

Não devemos nos esquecer que o concreto pensado é uma atividade que transcorre ao nível do pensamento. Todavia, aponta Zanella (2003, p. 274-275), “[...] sem uma teoria crítica – no papel de ferramenta de ação – o pensamento não consegue, por si só, na sua singularidade dar conta de produzir o conceito [concreto pensado]. Como fazer a análise do concreto abstrato sem a mediação da teoria?”



Daí a insistência do autor em afirmar sobre a necessidade do domínio da filosofia da práxis e de suas categorias centrais para “destrinchar o real e produzir o conceito”. O trecho a seguir comprova a posição assumida por Zanella:

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

Nesse aspecto, é essencial para uma prática pedagógica, inserida numa perspectiva do ensino marxista, por em evidência as continuidades e rupturas no decorrer do percurso histórico, procurando no referido processo, relacionar as bases materiais e sociais a fim de desnaturalizar as construções ideológicas radicadas no cotidiano dos alunos e que se colocam como impeditivas ao fortalecimento das suas respectivas individualidades. A orientação do trabalho pedagógico, no sentido de situar o aluno como aluno concreto, não pode ser facultada em uma pedagogia entendida como revolucionária. Paradoxalmente, o domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade passa pela

sensibilidade do trabalho pedagógico do professor ao se posicionar em relação as diferenças, entre o que deseja o aluno empírico e o que é desejável ao aluno concreto. Com outras palavras, liberdade, autonomia e responsabilidade, qualidades essenciais para a constituição do aluno concreto, tem a ver com o desalojar das concepções conformistas que negam as contradições da sociedade capitalista. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa dominar e ter claro o “conceito”.

O domínio do “conceito”, segundo Zanella (2003), está relacionado com o entendimento dos pressupostos da sociedade capitalista no seu conjunto institucional. “Trata-se da formação política com base na formação filosófica e científica, a partir da classe social que oferece um horizonte de problemáticas mais ampliado, que, no capitalismo, é o horizonte da classe trabalhadora” (p. 281), completa. Isto é, estamos falando do mesmo horizonte ilustrado na Pedagogia Histórico-Crítica, cujo “[...] papel essencial do ensino escolar é o de socializar as verdades, já descobertas a partir dos interesses dos dominados, ou seja, dos trabalhadores” (p. 278-279)<sup>17</sup>. Nesse sentido,

---

<sup>17</sup> O horizonte da classe trabalhadora (consciência de classe), alerta Vázquez (1977, p. 292): “pressupõe, portanto, a capacidade de situar as manifestações particulares da opressão e da exploração dentro de uma visão total e, desse modo, a possibilidade de orientar numa direção geral as ações aparentemente mais pobres para um objetivo mais geral e longínquo, com o qual essas ações ganham sentido. Só assim tais ações

fica manifesta a necessidade da coincidência entre a prática social e a prática pedagógica do professor para dar conta dessa complexa tarefa.

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

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

Intrínseco ao posicionamento do autor está a discussão que trata do marxismo como ciência e/ou como ideologia. O marxismo, relata Vázquez (1977, p. 303): “É uma teoria que, como tal, é produto de um pensamento que constrói conceitos e categorias para tratar de reproduzir idealmente certa realidade num processo ascensional do concreto ao abstrato”. Ora, ao tratarmos da Pedagogia Histórico-Crítica, por tudo que foi exposto até o momento, não podemos negar que esta possui os traços marcantes de uma pedagogia crítica, portanto,

---

deixam de fundir-se na espontaneidade pura e se integram numa praxis reflexiva, ou seja, procurada e desejada.”

tem razão Zanella quando faz menção a referida “articulação orgânica” e a necessidade do domínio desta pelo professor comprometido com o ensino do concreto. Em jogo está o fato de que “o marxismo não é apenas ideologia; seu caráter ideológico é inseparável de seu caráter científico<sup>18</sup>” (VÁZQUEZ, 1977, p. 303).

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

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

---

<sup>18</sup>Aqui fica evidente a diferenciação entre o socialismo científico e o socialismo utópico.

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

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

[...] a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método

que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

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

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

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

Nesse aspecto, considerando a ligação da Pedagogia Histórico-Crítica com a filosofia da práxis e pensando a atuação do professor, é importante ressaltar a articulação necessária entre a teoria que sustenta esta pedagogia e a prática solicitada com base nesta teoria considerada indispensável para a formação de uma consciência segura da práxis. Isto é:

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

Compete-nos, mais uma vez, realçar o conceito (o saber objetivo) como sendo o concreto pensado, ou seja, o conceito considerado a partir das dimensões do imediato e do mediato. É preciso que o professor, afirma Zanella (2003, p. 287, acréscimo nosso), “[...] destrinche o conceito, explicitando o seu processo de produção [...] [a] historicidade [...], a forma como foi produzido, a problemática que lhe deu origem [...] e com que finalidades sociais é utilizado”. No sentido perquirido, a mediação do professor vai muito além do conteúdo ensinado. Cabe-lhe explicitar os determinismos e o conjunto mediador que cercam esse saber objetivo, mas, para isso, é preciso que as perguntas feitas à realidade correspondam ao “horizonte intelectual<sup>19</sup>”

---

<sup>19</sup> Marx, segundo Löwy (1991, p. 96-97), diz que “o ponto de vista de classe e o conhecimento científico não são contraditórios. [...] A caracterização de uma teoria como representando o ponto de vista de uma classe determinada não significa necessariamente que essa obra não tenha valor científico”. Porém, Marx constata o seguinte sobre David Ricardo, prossegue Löwy, “[...] apesar de sua boa fê, de sua imparcialidade, do seu amor à verdade, é um burguês, isto é, a ideologia burguesa, a visão de mundo burguesa impõe certos limites à sua ciência e ao grau de conhecimento que ele pode chegar. Então, o ponto de vista burguês na obra de Ricardo não é produto de uma apologia direta, servil aos interesses das classes dominantes [crítica aos economistas vulgares], mas resulta do fato de que a sua visão de mundo, a visão que orienta seu trabalho científico é a visão social da burguesia, de auto-ilusão. Então, o que caracteriza o ponto de vista burguês em Ricardo é aquilo que Marx disse a propósito da pequena burguesia no *18 Brumário*: é uma certa *maneira de pensar*. É a maneira de pensar de Ricardo que depende do ponto de vista burguês. É a sua



coincidentes com os da filosofia da práxis, em contraposição crítica ao “horizonte intelectual” da burguesia e sua visão social de mundo e, por conseguinte, aos objetivos pretendidos para a educação.

Nos rastros deixados pela Pedagogia Histórico-Crítica ao longo de seu desenvolvimento, a articulação entre: a concepção materialista histórica, método e pressupostos teóricos desta corrente pedagógica, se mostraram de forma marcante. A Pedagogia Histórico-Crítica como resultado do agir e pensar de Saviani é sustentada por uma visão de mundo que pensa a educação baseada numa visão de ser humano consciente das condições e das contradições intrínsecas à sociedade capitalista. Por isso, o ensino inspirado no marxismo exige do educador um ponto de vista – ou uma orientação metodológica – que ultrapasse o plano das “verificações empíricas”.

“Como realizar essa tarefa?” Saviani (2004) já respondeu a esta pergunta afirmando não ser possível elaborar uma concepção de mundo sem método. Logo, a Pedagogia Histórico-Crítica só poderá ser plenamente compreendida se se respeitado o horizonte intelectual do seu proponente. Nela o papel do educador não pode ser outro senão: compreender o indivíduo concreto, o vir a ser (o aluno como resultado

---

*problemática*, as perguntas que ele faz à realidade, é o seu *horizonte intelectual*” (1991, p. 99-100).

no e do processo histórico); compete também ao educador ter em mente que a relação pedagógica extrapola o alcance da escola, isto é, estímulo, guia, orientação, solicitação com vista a intervenção; É necessário ao educador uma visão de mundo coerente com as aspirações da filosofia da práxis, ou seja, compreender para intervir e transformar; ao educador é imperativo pensar a escola sem se afastar da sua dimensão histórica, por isso, é importante ter claro as contradições da escola capitalista para que os objetivos de ensino não se percam no senso comum educacional dominante. Com outras palavras, há a necessidade de compreensão da complexidade do processo educativo no contexto histórico social; Ao educador ainda cabe perceber que a democratização da vida social depende do acesso do aluno a uma dimensão mais desenvolvida desta; e ao educador incumbe saber que toda relação pedagógica é também uma relação política e que o desenvolvimento da autonomia do aluno não acontece espontaneamente, portanto, precisa ser estimulada numa relação dialeticamente estabelecida.

## **5 Algumas considerações**

Para que o docente seja considerado um agente social ativo, nos moldes descritos no método pedagógico de Saviani, é imprescindível

que sua prática pedagógica, conforme comentário de Garayalde (2008), coincida com a análise e percepção da realidade social denunciada no marxismo, ou seja, desigual e contraditória. Nesse sentido, os “passos” ou “momentos” descritos na Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, estão diretamente atrelados ao papel do professor no interior de uma teoria pedagógica considerada revolucionária. Isto é, a filosofia da práxis trabalha com a concepção de indivíduos concretos e não abstratos. Então, cabe ao professor a tarefa de fazer as perguntas à realidade de forma que esta não se distancie do horizonte intelectual indicado na referida teoria pedagógica, dito de outra forma, as perguntas necessariamente devem exceder o ponto de vista da classe dominante<sup>20</sup>. Não pode ser um ponto de vista empírico.

Seria ingenuidade ou ilusão acreditar que o método pedagógico saviniano tenha a pretensão de atribuir a escola capitalista um poder que ela não possui, de sozinha transformar e revolucionar a sociedade atual. Não obstante, a revolução é uma ação humana dependente de uma

---

<sup>20</sup> No entendimento de Löwy (1978, p. 34), “[...] o ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, mas é o que oferece maior possibilidade de acesso a essa verdade. Isso porque a verdade é para o proletariado um meio de luta, uma arma indispensável para a revolução. As classes dominantes, a burguesia [...] têm necessidades de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade da verdade...”

consciência segura das possibilidades de atuação numa determinada realidade, no caso desta, consciência de suas deformações e contradições. Por isso, o trabalho educativo deve ajudar na formação de atitudes (perante a sociedade, a vida, as pessoas e as atividades sociais) distintas das apregoadas pela sociedade capitalista.

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

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

Saviani e Duarte reforçam que o desenvolvimento do trabalho educativo na perspectiva de superação do atual modo de produção demanda uma pedagogia de inspiração marxista e é nesse caminho que

se insere a Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, defendemos, ao sujeito da ação (ao educador) no desenvolvimento de um trabalho educativo nessa mesma perspectiva, a necessidade da mediação de um método de análise da realidade e uma visão de mundo coerente com as aspirações da teoria que a fundamenta. Caso contrário, como pensar a realidade sem o domínio e o uso de abstrações teóricas? Como fazer com que a escola a produza deliberadamente?

## 5 Referências

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogía en Gramsci**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1981.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 129-149.

FRIGOTTO, G. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-90.

GARAYALDE, E. J. M. Prefácio à edição uruguaia. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI J. C.; SAVIANI D.; NASCIMENTO M. I. M (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. [CD-ROM online]. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR; 2006, p. 1-37.  
Disponível em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). Acesso em: 10 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 1-9, jan/ mar 1990.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.1-11.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.



ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino.**  
2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas,  
Campinas: SP, 2003.