

José Claudinei Lombardi
Marcos Lima
(Orgs.)

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO:
AS REVOLUÇÕES NOS SÉCULOS XIX E XX
E AS POSSIBILIDADES DE UMA NOVA EDUCAÇÃO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2020



XVI

FUNDAMENTOS MARXIANOS E MARXISTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE O TRABALHO, O CONHECIMENTO E A PERSPECTIVA REVOLUCIONÁRIA*

Robson Machado

Introdução

A primeira versão deste texto (MACHADO, 2017, não publicado) surgiu como sistematização das leituras e debates desenvolvidos durante o segundo semestre de 2017 na disciplina “Educação e Revolução”, ofertada na Faculdade de Educação da Unicamp, sob coordenação dos professores Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e Mara Regina Martins Jacomeli. Esta versão, revisada e ampliada, incorpora, na intenção de contribuir com o esclarecimento da temática, discussões realizadas pelo autor em estudo precedente (MACHADO, 2016).

Partindo das formulações do professor Dermeval Saviani, o texto aborda os fundamentos teórico–filosóficos da pedagogia histórico–crítica com a finalidade de esclarecer o posicionamento ideológico que a direciona para transformação da estrutura societária vigente, isto é, a superação do capitalismo e a formação da sociedade comunista.

Inicialmente, evidencia a atualidade dos problemas postos pelo marxismo e explicita a relação da pedagogia histórico–crítica com o materialismo histórico–dialético enquanto teoria do conhecimento. Na sequência, atesta a atividade educativa como mediadora, no seio da prática social global e destaca a função do ideário pedagógico histórico–crítico na luta pela edificação do “reino da liberdade”. No segundo

*DOI – 10.29388/978-65-86678-06-2-f.355-378

momento, discute a centralidade da categoria trabalho e problematiza as expressões do trabalho na sociedade do capital e na sociedade comunista. Para tal, aborda, ainda que sumariamente, questões relativas ao trabalho alienado, material, não material e ao trabalho como princípio educativo. No terceiro momento, destaca a relação do trabalho educativo com conhecimento sistematizado na teoria educacional histórico-crítica e a importância da educação na luta contra o capital. Além disso, trata da relação conteúdo e forma, asseverando a importância do estudo dos clássicos para o desenvolvimento humano. Por fim, expõe a relação entre compromisso e competência no trabalho educativo de inspiração marxista, e concatena, à guisa da conclusão, a concepção de práxis assumida por Saviani à de Sánchez Vázquez, evidenciando a importância dessa categoria dialética na atividade revolucionária.

A inspiração marxista da Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica (PHC) é uma teoria pedagógica ancorada na filosofia da práxis. Entende, portanto, que a gênese das sociedades humanas e a construção ontológica do ser social se dão numa perspectiva histórica, material e dialética, vinculando-se, assim, às formulações teóricas de Marx, Engels e demais intelectuais situados no âmbito do marxismo.

Saviani, precursor da PHC, ao considerar que “os problemas postos pelo marxismo são problemas fundamentais da sociedade capitalista [defende que] enquanto estes problemas não forem resolvidos/superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado” (OLIVEIRA, 1994, p. 109). Diante de tal constatação, utiliza o método de investigação materialista histórico-dialético para compreender os problemas da sociedade e da educação brasileira.

Esse pressuposto filosófico-epistemológico opera, portanto, como base e orientação teórica de suas pesquisas que, tendo a educação como mediação no seio da prática social, considera as peculiarida-

des das questões imanentes ao meio social brasileiro. Assim, suas formulações não se restringem ou se condicionam às produções marxistas precedentes, mas busca ampliar a fundamentação teórica indispensável à reflexão e a elaboração de uma pedagogia de inspiração marxista.

Saviani compreende que as teorias apoiadas no marxismo, se não atendem diretamente as necessidades da educação, ou se dispõem de limitações, mostrando-se insuficientes, devem ser consideradas em sua validade e superadas por incorporação. Sobre os autores que o influenciaram e a forma como o inspiraram na construção da PHC assevera:

Meu esforço em construir uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo decorreu da insatisfação com os textos que abordavam a educação nessa perspectiva, já que uma teoria marxista da educação, e principalmente uma pedagogia marxista, não chegava a emergir dessas análises. Diante disso, em lugar de gastar papel criticando esses autores por essa insuficiência, optei por me apoiar em seus elementos incendiários e, principalmente, em seu percurso pelos clássicos do marxismo, para procurar elaborar a teoria que sentia necessidade. [...] Foi com esse espírito que levei em conta as contribuições de autores como Suchodolski, Manacorda, Snyders, Pistrak, Makarenko (SAVIANI, 2012d, pp. 145–146).

E ainda

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. Frisa-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, Lenin ou Gramsci desen-

volveram teoria pedagógica em sentido próprio (SAVIANI, 2008, p. 420 grifo nosso)

Isso posto, enfatizamos, na esteira da afirmação de Oliveira (1994, p. 110), que este educador “não repete os autores que estuda, mas os incorpora criticamente dentro do processo de elaboração de seu pensamento”. O que lhe interessa, em conformidade com Marx na segunda tese sobre Feuerbach¹, é recorrer aos textos para melhor compreender a realidade e enfrentar os problemas encontrados na educação brasileira.

Saviani, contrapondo-se ao ideário pós-modernista, advoga que Marx situa-se no ápice da filosofia moderna, pois supera a dialética idealista de Hegel, delineando uma concepção ontologicamente realista e gnosiologicamente objetivista da realidade no processo de produção de conhecimento (SAVIANI, 2012c, p. 63).

Nessa perspectiva, o método histórico-crítico se utiliza da lógica dialética que é a superação, por incorporação, da lógica formal. Empreende um movimento que vai do empírico ao concreto, mediado pelo abstrato, ou seja, o movimento parte do objeto tal como se apresenta à contemplação imediata, desprovido de sentido e sobre o qual se tem uma visão sincrética e desorganizada, e chega ao objeto pensado, sintético, constituindo-se como “uma rica totalidade de determinações numerosas” (MARX, 1973, p. 229) por meio da análise e das conceituações. Assim, cabe distinguirmos o “concreto real” do “concreto pensado”, uma vez que o concreto real é aquele que se apresenta no ambiente, conservando sua independência fora do pensamento, e o concreto pensado que é a apropriação do mundo pelo cérebro pensante, é a reprodução do concreto pela via do pensamento.

¹ A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica (Marx, 2006, p. 112).

De acordo com o precursor da PHC, essa lógica se assenta em duas premissas fundamentais:

- 1) As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário;
- 2) A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitem a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2012c, p. 63)

Nota-se que o empírico a que nos referimos, é um dado concreto e está posto no mundo, materialmente, tornando-se cognoscível se submetido ao crivo da razão, o que implica sua reelaboração mental, passando pela análise de algumas categorias dialéticas (totalidade, a contradição, mediação, historicidade, etc.), que tornam possível o aprimoramento do entendimento humano acerca do mundo em que está inserido. Observe, por exemplo, que o concreto se apresenta como ponto de partida e ponto de chegada quando o submetemos a dialética materialista, pois a existência da coisa (aqui a realidade social, o trabalho educativo, etc.) se dá independente de a conhecermos ou não, pois é a apropriação que fazemos do real que nos possibilita, através da mediação abstrata, compreendê-la e agir de modo crítico sobre ela, mas sua existência real é um fato que independe do pensamento. Por isso, também na metodologia proposta pela PHC, que é dialético-histórica, tanto o ponto de partida, como o ponto de chegada, é a prática social.

Dessa forma, a PHC entende a educação escolar como mediação no seio da prática social global, o que implica dizer que a prática social já existia antes do processo de ensino-aprendizagem, contudo, após o ato educativo – explicitado na problematização, instrumentalização e catarse – as condições de entendê-la se tornam outras, sendo também outro o modo como o sujeito se insere na prática social.

Por consequência, Saviani assegura que, para superar a concepção hegemônica burguesa, é indispensável um domínio lógico-me-

metodológico que seja capaz de captar a realidade concreta em sua complexidade e contradição, como forma de competir com força e coerência com a concepção de mundo dominante (OLIVEIRA, 1994, p. 122). Trata-se de compreender a educação como um elemento inserido no movimento dialético de transformação da realidade, pois se a educação não é capaz de, por si só, desencadear o processo revolucionário socialista, sem ela a revolução não seria possível na atual conjuntura, dada à necessidade de apropriação do saber produzido historicamente pela coletividade dos homens.

O professor Newton Duarte, em seu texto “Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para educação contemporânea” (DUARTE, 2011), defende que a prática educativa inserida no ideário histórico-crítico exige que o professor se posicione numa perspectiva de classe e assuma, explicitamente, os interesses da classe trabalhadora como sua responsabilidade, lutando em sua área de ação, o magistério, para a revolução socialista, na intenção da promoção de uma estrutura societária comunista. Apoiando-se em Marx e Engels, Duarte (2011) compreende que os pressupostos da sociedade comunista estão dados na sociedade do capital, cabendo à classe despossuída apropriar-se da riqueza material e espiritual em sua totalidade para superar o capitalismo. Desse modo, concebe o comunismo como “movimento real que supera o estado das coisas atual” (DUARTE, 2011, p. 8).

Trabalho e conhecimento na pedagogia histórico-crítica

Só é possível compreender como o comunismo pode se dar a partir da realidade capitalista se lançamos mão do método dialético-histórico anteriormente enunciado, pois é na dialética intrínseca a realidade que captamos o movimento das contradições que permeiam a própria realidade. Contradição existente, por exemplo, nas relações de produção do sistema capitalista, na qual a propriedade dos meios e o lucro são privados e o trabalho produtivo é socializado.

Essa contradição manifesta-se, ainda, no trabalho alienado, pois o trabalhador o empreende única e exclusivamente para garantir suas condições materiais de existência, sendo levado a vender por preço irrisório o que dispõe de mais valioso, sua atividade vital. É nesse sentido que o trabalho, que deve ser atividade constitutiva da essência humana, na sociedade do capital é negativo, pois perde seu aspecto de realização e passa a se apresentar como fonte de sofrimento.

A esse respeito, Marx assevera:

O trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua essência, que portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica sua *physis* e arruína a sua mente. Daí que o trabalhador só se sinta junto a si fora do trabalho e fora de si no trabalho. (MARX, 1989, p. 153 apud DUARTE, 2011, p. 17)

O trabalho, na obra de Marx e Engels, é entendido como categoria central no que diz respeito ao vínculo de cada indivíduo ao gênero humano, pois é a análise do trabalho numa dimensão histórico-ontológica que permite compreender o desenvolvimento e a humanização dos sujeitos sociais.

Marx e Engels afirmam que a realização do homem no mundo se promove por meio do trabalho, uma vez que através dele os homens agem sobre a natureza e a transformam melhorando suas condições de existência. Logo, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação” (SAVIANI, 2012b, p. 11), sendo o objeto do trabalho material a subjetivação objetivada no produto final. É por meio do trabalho que o homem cria e expressa seu potencial de inteligência possibilitado pela materialidade concreta do mundo.

Assim, os homens se diferenciam sobremaneira dos animais, pois não se adaptam ao que está posto; sua sobrevivência e realização, seu desenvolvimento, se dão pela adaptação do mundo a si. Adéquam a natureza a suas necessidades materiais transformando-a ininterruptamente.

tamente e, ao modificá-la, transformam também a si próprios, pois esse movimento dialético é um constructo histórico em que os homens criam e recriam a realidade vivida determinando uma realidade histórica que, por sua vez, passa a ser determinante na constituição das sociedades, condicionando seu modo de pensar, agir e sentir. De acordo com Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”, o que quer dizer que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Ao transformarem a natureza pelo trabalho os homens produzem o mundo da cultura, ou seja, produzem seu próprio mundo. A produção da cultura e a evolução dos homens possibilitada pelo trabalho indicam que o desenvolvimento do trabalho é educativo. O labor, que se inicia com a elaboração e subjetivação da realidade objetiva, é expressão de aprendizado e educação, logo, a educação é imprescindível para realização do trabalho, bem como ela própria é um processo de trabalho. A PHC, portanto, compreende o **trabalho como princípio educativo**.

Ancorando-se nos escritos de Marx, principalmente no *Capítulo VI (inédito) d’Capital*, Saviani classifica o trabalho educativo diferenciando-o do trabalho material. De acordo com Saviani:

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética), e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser tradu-

zida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material (SAVIANI, 2012b, p. 12).

O trabalho não material divide-se, de acordo com Marx (1978, p.79), em duas modalidades. A primeira é aquela em que a “mercadoria pode circular isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo”. Já na segunda, o produto não é separável do ato de produção; nessa modalidade se encaixa o trabalho educativo, pois “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2012b, p. 12).

Para Marx, na sociedade comunista, o trabalho se constitui em uma necessidade vital de realização dos homens, pois nessa fase do desenvolvimento histórico estaria superado o trabalho como ação alienada, isto é, os indivíduos não se restringiriam a atividades vazias de sentido para mera garantia de sua sobrevivência. A alienação seria então suplantada, pois haveria a “elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver-se de forma omnilateral (DUARTE, 2012b, p. 152)”. Assim, será derrubada a divisão do trabalho e a educação se transformará na essência do trabalho.

Em outras palavras, o que faz dos indivíduos seres genéricos, portanto representantes do gênero humano, é a atividade que possibilita as objetivações que garantem a sobrevivência de sua espécie. Nesse sentido, a atividade vital dos homens é o trabalho. Ocorre que o desenvolvimento da atividade se faz pela incorporação histórica da natureza ao campo dos fenômenos sociais ampliando as necessidades humanas para além da sobrevivência, surgindo necessidades propriamente sociais. Portanto, é no processo produtivo que os homens se realizam en-

quanto homens apresentando-se o trabalho como atividade vital de realização.

No entanto, como nos lembra Saviani (2012), com a divisão da sociedade em classes antagônicas, houve a apropriação das objetivações produzidas pelo trabalho das classes dominadas pelas classes dominantes:

[...] não há outra maneira do indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 22).

Na sociedade do capital tanto a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura, quanto à objetivação da individualidade por meio da atividade, são deficientes. A primeira, porque o trabalhador não dispõe de condições de se apropriar daquilo que ele próprio produz, pois quanto mais valiosa é a produção, tanto mais sem valor o trabalhador se torna, quanto mais espiritualmente elaborado se mostra o trabalho, tanto mais desespiritualizado é o trabalhador, e quanto maior é a quantidade que se produz, tanto menos o trabalhador tem para consumir (MARX, 2008b); a segunda, em função de o trabalhador estar condicionado à divisão do trabalho e não usufruir de liberdade para realizar sua individualidade, ficando sua atividade produtiva a cargo da classe que o explora. Isso implica dizer que há na análise marxiana a acusação da exteriorização do objeto de trabalho ao trabalhador, que com ele deixa de se identificar e, em vez de se realizar com o processo de produção, se desrealiza, pois o objeto não pertence a quem produziu, posto que se torna mercadoria e, portanto, de propriedade do capital.

O objeto assume, agora, forma de capital e subjuga o homem que o produziu, deixando o processo de trabalho de ser fonte de realização, porque se converte em processo de valoração do próprio capital. Assim, “[...] a objetivação, que é a única forma do ser humano efetivar-se, desenvolver-se, torna-se uma objetivação alienante” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 24).

Para que na sociedade comunista a relação do homem com seu trabalho mude radicalmente é preciso superar a atividade produtiva alienada em que a realização do trabalhador só pode se dar fora do trabalho. Isso porque o trabalhador se encontra em si quando está fora do trabalho e quando está no trabalho não se encontra. Sua realização e seu prazer só são possíveis fora da atividade produtiva, que o explora e o destrói.

Nessa sociedade, a atividade produtiva alienada converte-se em auto-atividade, pois o trabalho agora não é um meio para realização, mas a própria expressão da realização do gênero humano. O trabalho não é um meio que os indivíduos têm para sobreviver, mas o sentido da própria vida. O trabalho apresenta-se, na sociedade comunista, reconhecidamente como atividade vital do sujeito genérico.

Destacamos que a sociedade em questão não nega as riquezas produzidas pela sociedade do capital, bem como não abomina o trabalho dos homens, ela não representa, portanto, a destruição dos elementos da sociedade que a precede, mas sua superação, já que socializa as riquezas e torna o processo produtivo expressão de auto-realização.

A auto-atividade, que suplanta a divisão do trabalho, não aprisiona o trabalhador, possibilitando que seu desenvolvimento seja omnilateral, assim como também se torna omnilateral sua apropriação das objetivações humanas que deixam de ser privadas e passam a ser coletivas, pois as objetivações da individualidade de cada homem tornam-se objeto social.

Ocorre que a abolição do trabalho alienado e a emersão da autoatividade, implicam em mudanças determinantes que possibilitam o

desenvolvimento livre e universal. Essas mudanças dizem respeito à transformação de quatro aspectos da atividade humana: “a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 23).

Essas transformações são a expressão da humanização possível para além da sociedade do capital; provas da inteligência humana que não se permite viver em estado de selvageria, numa guerra de todos contra todos. É a manifestação, como salienta Duarte, de uma sociedade que produz o homem verdadeiramente rico.

Apoiando-se em Marx, Saviani e Duarte nos falam da relação dos homens e do modo como a pobreza e a riqueza se apresentam na sociedade comunista (a qual a PHC tenciona) de forma totalmente diversa da sociedade do capital. Nessa sociedade, têm, a riqueza e a pobreza, significado humano, o que implica dizer que inclusive a pobreza mostra-se na perspectiva de superação e desenvolvimento para o indivíduo:

Na sociedade comunista a relação com o outro deixa de ser meio para satisfação externa à relação e passa ela mesma a ser uma necessidade das individualidades dos sujeitos que se relacionam. Dessa forma, para o indivíduo, torna-se uma necessidade relacionar-se com o outro indivíduo pelo que nele há de humano. A humanidade do outro se torna uma necessidade da humanidade de cada um.

A perspectiva marxiana da sociedade comunista é a de uma sociedade na qual a formação humana produz o homem rico: “o homem rico é, ao mesmo tempo, o homem *necessitado* de uma totalidade de exteriorização vital humana. O homem como sua própria realização existe como necessidade interna, como *urgência*. Não *somente* a riqueza, também a pobreza do homem, recebe igualmente numa perspectiva socialista um significado *humano* e, por isso, *social*. A pobreza é o vínculo passivo que faz sentir ao homem como necessidade a maior riqueza, o *outro* homem. A dominação em mim do ser objetivo, a exploração sensível de minha atividade essencial, é a *paixão* que, com isso, se converte aqui na

atividade de meu ser [idem, PP. 153–154, grifos do original].” (SAVIANI; DUARTE, 2012, pp. 28–29)

Mas qual então o papel da educação escolar para uma teoria pedagógica de inspiração marxista na sociedade do capital? O papel da educação escolar, na PHC, “define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca pela formação plena do ser humano” (DUARTE, 2012b, p.153). É nesse sentido que Saviani afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2012b, p. 13), uma vez que “[...] Lutar pelo socialismo é lutar pela socialização da propriedade dos meios de produção” (DUARTE, 2012b, p. 153) e os conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade não podem ser dissociados dos meios de produção, pois é o conhecimento que permite sua existência.

Ora, se reconhecemos que o processo de trabalho humano, bem como o de produção dos meios de produção, exigem uma antecipação da ação pelo pensamento, não podemos negar que os meios de produção contém conhecimentos científicos objetivados. Isso implica dizer que ao socializar o conhecimento produzido historicamente pela coletividade dos homens com a classe trabalhadora socializaremos os meios de produção.

O ideário histórico-crítico reconhece que a socialização plena dos meios de produção não pode ocorrer na estrutura societária capitalista, mas evidencia que a contradição imanente a essa realidade permite se iniciar o processo em direção ao comunismo (DUARTE, 2011).

Tomemos agora os escritos de Saviani para melhor compreendermos como se dá a relação do trabalho educativo com os conhecimentos científicos sistematicamente elaborados.

De acordo com Saviani os conhecimentos científicos se produzem e se aprimoram tendo finalidade neles próprios. Portanto, os que se ocupam das ciências matemáticas produzem o conhecimento mate-

mático para o desenvolvimento da sociedade, mas, primeiramente, sua atenção se volta ao estudo da matemática aplicada enquanto ciência, isso significa que não dispõe de relação imediata com os homens. O mesmo ocorre com outras áreas do conhecimento como a física, química, história, filosofia, e assim por diante. É nesse aspecto que a educação e o trabalho educativo se distanciam das outras ciências. O ideário histórico-crítico compreende a educação como uma ciência que enxerga o conhecimento científico como algo que não lhe interessa em si mesmo, não é exterior aos homens. Desse modo, o cientista tem uma perspectiva diferente do professor (SAVIANI, 2012b, p. 65).

Do ponto de vista da pedagogia, o conhecimento científico interessa quando é assimilado pelos homens, constituindo-se em sua segunda natureza². O objeto da educação diz respeito aos **elementos culturais** – que precisam ser assimilados pelo conjunto dos homens, para que se tornem homens – e as **formas** que possibilitem da maneira mais adequada à transmissão da cultura em seu modo mais desenvolvido.

Quanto à escolha dos elementos culturais, Saviani chama a atenção para o que é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo em sociedade, isto é, o que foi produzido historicamente, é constituinte da cultura humana, e que não se pode abrir mão para integração e promoção do sujeito na coletividade. Disso resulta a triagem do que deve ser primordial e o que é secundário.

Como primordial, encontram-se os conhecimentos clássicos, que são, na perspectiva curricular, os conteúdos que resistiram ao tempo, aquilo que mesmo produzido no passado ainda é indispensável para a compreensão da sociedade (SAVIANI, 2012b, p. 17). É o elemento clássico o que deve ser preservado e transmitido.

O precursor da PHC adverte que:

² A categoria **segunda natureza** que a PHC lança mão é retirada da obra do intelectual e revolucionário sardo, Antônio Gramsci. Refere-se ao mundo da cultura construído histórica e coletivamente pela humanidade. Com a mesma acepção Duarte (2016) utiliza a expressão **corpo inorgânico**.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [...] aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo (SAVIANI, 2012b, pp.13–17).

O clássico se expressa nas produções que conseguiram traduzir de forma mais bem elaborada os problemas de determinadas etapas do desenvolvimento humano, isto é, que se tornaram “via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana” (SAVIANI; DUARTE, 2012) e por isso mesmo têm valor educativo inestimável.

Na obra *Escola e Democracia* Saviani utiliza o conceito de clássico para enfatizar a necessidade da emergência de uma pedagogia concreta e, portanto dialética, apoiando-se na crítica de Gramsci a Escola Nova:

Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (GRAMSCI apud SAVIANI, 2012a).

Posto isso, acreditamos que o clássico também se faça presente na proposta histórico-crítica como elemento que possibilita ultrapassar os modismos e polêmicas conjunturais que tanto agradam as abordagens pós-modernistas, permitindo recuperar o que é de caráter permanente e de interesse dos sujeitos concretos. O clássico permite ir além da visão estreita e imediatista que valoriza única e exclusivamente o cotidiano e o senso comum em nome do respeito da cultura popular e da diversidade cultural. De fato, o clássico contribui para que, à

luz da razão, se supere o relativismo cultural que não é compatível com a superação da fragmentação da humanidade³.

Quanto à forma, a atenção deve voltar-se para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em suas possibilidades, tratando-se da organização dos conteúdos, espaço, tempo e procedimentos necessários para o ensino-aprendizagem. Deve ater-se a “transformação do saber elaborado no saber escolar” (SAVIANI, 2012b, p. 65) de modo a tornar esse saber acessível aos educandos, proporcionando sua apreensão. De acordo com Saviani (2012b), o problema da pedagogia é um problema da forma, da preocupação de como incorporar conhecimento científico à segunda natureza dos homens, garantindo o domínio da natureza e a transformação da sociedade.

A transformação revolucionária da sociedade capitalista, implica, como já evidenciamos, na apropriação da totalidade do conhecimento socialmente existente pela classe trabalhadora. Portanto, o ideário histórico-crítico deve formar nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada (DUARTE, 2011, p. 11), reconhecendo que a apropriação do saber e a conscientização dos trabalhadores não se dão de modo desassociado.

³ Chamamos a atenção para relação imanente do elemento clássico com o conceito da superação dialética (*aufheben*) desenvolvido por Hegel e superado, por incorporação, pelo materialismo histórico-dialético. *Aufheben* é um verbo que significa suspender. “Mas esse suspender tem três sentidos diferentes. O primeiro sentido é o de negar, anular, cancelar. O segundo sentido é o de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la. E o terceiro sentido é o de elevar a qualidade, promover a passagem de alguma coisa para um plano superior, suspender o nível. Pois bem: Hegel emprega a palavra com os três sentidos diferentes ao mesmo tempo. Para ele, a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 1984, p. 24).

A práxis na pedagogia histórico-crítica

Vejam agora como a PHC pensa a relação da transformação estrutural da sociedade com o comprometimento e competência, tanto técnica quanto política dos professores no ato educativo.

Para a teoria pedagógica em questão, a transformação só é possível a partir do vínculo entre o comprometimento e a competência técnica e política, já que a competência técnica possibilita o aprimoramento do comprometimento político, bem como a competência política compreende a importância do comprometimento técnico para emancipação das classes subalternas. É o que nos lembra Saviani (2012b, p. 46) ao afirmar que: “[...] não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso.”

A competência técnica compreende todos os domínios teóricos e práticos que regem a educação. Portanto, para o professor, diz respeito aos conteúdos que se dispõe a ensinar, ao modo como pretende transmiti-los, a maneira como compreende a organização estrutural das instituições educacionais – e nesse caso não se limita a escola, apesar de compreender que a escola é o espaço mais desenvolvido e apropriado para transmissão do conhecimento –, ao modo como estão organizadas as atividades educativas, as condições imediatas em que está inserido como educador – exploração do trabalho, desvalorização da categoria, a má formação a que é submetido, etc. Por fim, consiste em compreender a complexidade da relação entre escola e sociedade, construindo a síntese pela mediação da análise. Assim, competência técnica para a PHC nada tem a ver com a eficiência técnica nos moldes da pedagogia tecnicista, dada sua compreensão ampla das relações educativas.

A competência técnica tem caráter político, pois não se pode prescindir que o domínio da técnica encontra sentido no horizonte político. E se, para a PHC, esse horizonte é o da transformação das

condições estruturais, então “a função política da educação se cumpre também, embora não somente, pela mediação da competência técnica” (SAVIANI, 2012b, p. 44) que se expressa na instrumentalização dos educadores e dos alunos com conhecimento científico sem o qual não teriam condições de superar a exploração de classe.

A socialização do conhecimento e a identificação dos problemas sociais possibilitam o movimento na direção de superação da alienação, permitindo a socialização ainda maior dos saberes que estão concentrados em uma pequena parcela da sociedade.

O conhecimento, assim como os bens de produção, ao se concentrar, impossibilita a justiça social, também assim é com a cultura e os saberes produzidos pela humanidade. Portanto, o que faz a PHC é promover sua socialização, pois “a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção” (SAVIANI, 2012b, p. 72).

Cabe ressaltar que ao mesmo tempo em que a competência técnica tem função política para classe trabalhadora, também o tem para classe opressora. Reside aí a importância de instrumentalizar as classes subalternas para que possam agir para superação da sua condição de existência, já que o poder hegemônico tem garantido a competência técnica à burguesia e excluído os trabalhadores.

Se a competência técnica serve a um compromisso político, já que conhecimento é questão de interesse e, portanto, não existindo saber desinteressado, há impossibilidade de neutralidade (SAVIANI, 2012b, p. 50), a promoção da incompetência técnica também dispõe de caráter político. A reflexão de inspiração marxista, assim justifica a má formação dos professores, as péssimas condições salariais a que são submetidos e a precarização do trabalho, que, de modo geral, afeta as instituições escolares da sociedade do capital. Impossibilitando o professor de apropriar-se dos conteúdos que correspondem à disciplina que leciona e de pensar a sua condição social, promove-se uma escola que não educa (SAVIANI, 2012b, p. 30). Dessa forma, ainda que haja relativo êxito da proposta de universalização da educação básica, ocor-

rem, em contrapartida, o sucateamento do ensino público e a restrição do conhecimento sistematizado às elites.

Diante disso, Saviani (2012b, p. 32) nos chama a atenção para o fato de que a educação tem sentido político **em si** e **para si**. Para o precursor da PHC, o trabalho do professor tem sempre sentido político, queiram ou não os envolvidos no processo de ensino–aprendizagem. A educação tem sentido político ainda que o professor não o reconheça. E, nesse caso, tem sentido político em si. Por isso, em uma prática alienante, conforme salienta Marx, “eles não sabem, porém o fazem”; e o fazem, normalmente, em proveito poder hegemônico.

Já a ação pedagógica consciente do seu potencial político marca posição, seja em favor dos interesses dos trabalhadores, seja em corroboração com as demandas da burguesia. Promove–se, nesse caso, uma educação que tem sentido político para si.

Para PHC, competência técnica em si não basta, assim como o compromisso político assumido exclusivamente na forma de discurso é insuficiente, pois se corre o risco de cair no politicismo pedagógico (SAVIANI, 2012a, p. 84).

É preciso utilizar a técnica em favor da vontade política a partir do comprometimento com as classes subalternas. É preciso, por conseguinte, que o professor se movimente e ultrapasse o que lhe é apresentado como possibilidade de ação e caminhe de especialista (aquele que dispõe de competência técnica) a dirigente (que tem competência técnica e comprometimento político com os oprimidos) (SAVIANI, 2012b, p. 33).

São pelas questões apresentadas anteriormente que Saviani procura elaborar o significado de **práxis** a partir das contribuições de Sánchez Vázquez (1990), entendendo–a “como um conceito sintético que articula a teoria e a prática” (SAVIANI, 2012b, p. 120), isto é, a prática orientada teoricamente.

O educador adverte que a PHC, sendo inspirada no marxismo, postando–se como uma teoria pedagógica revolucionária, deve superar as limitações do idealismo, que adota o primado da teoria sobre a

prática, e o pragmatismo, que, ao contrário, estabelece o primado da prática sobre a teoria. A filosofia da práxis

[...] é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (SAVIANI, 2012b, p. 120).

Posto isso, podemos afirmar que Saviani segue a mesma linha de raciocínio de Sánchez Vázquez (1990) que, apoiando-se em Marx, desenvolve teoricamente o conceito de atividade humana. Para este autor – e percebemos os mesmos elementos na obra de Saviani – a atividade humana se relaciona com a práxis quando a ação propriamente humana tem motivação material, mas é norteadada, apesar das determinações da realidade objetiva, por um resultado ideal, ou seja, uma finalidade que possibilita um produto efetivo, real. Nesse caso, “os atos não só são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou efetivamente, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real” (VÁZQUEZ, 1990, p. 187). Isso implica dizer que as determinações enquanto finalidades não vêm do passado, mas do futuro (revolução).

A práxis se depara, contudo, com a inadequação entre a intenção e o resultado, pois a elaboração mental da atividade dos indivíduos para sua ação prática, que busca a produção, ou transformação das condições objetivas, tem de lidar com a objetividade que não obedece aos seus anseios. Isso porque as ações dos homens também produzem situações que não estão em conformidade com suas intenções. “As relações de produção, por exemplo, são relações que os homens contra-

em independente de sua vontade e de sua consciência” (VÁZQUEZ, 1990, p. 188).

Nesse sentido, conforme Saviani (2012b), as novas gerações estão determinadas pelas gerações anteriores e dependem delas. “Mas é uma determinação que não anula sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre as bases de produção anterior” (SAVIANI, 2012b, p. 121), pois “o progresso histórico se caracteriza, entre outras coisas, por uma superação dessa inintencionalidade, [promovendo] conscientemente, a destruição das relações capitalistas de produção e a instauração do socialismo” (VÁZQUEZ, 1990, p. 188).

A atividade da antecipação mental do que se pretende transformar, isto é, a produção dos objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, manifesta-se também na produção do conhecimento em forma de conceitos, hipóteses e teorias mediante as quais os homens conhecem a realidade. Temos nisso uma questão cara a práxis no que diz respeito à relação do conhecimento com a transformação social, haja vista que entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, “pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que se pretende conhecer, a segunda diz respeito a uma realidade futura, portanto ainda inexistente” (VÁZQUEZ, 1990, p. 191).

Isso nos remete para questão do conhecimento e da consciência, bem como da competência técnica e do comprometimento político antes enunciado, pois de nada adianta a atividade cognoscitiva sem atividade teleológica, uma vez que “a atividade cognoscitiva não implica numa exigência de ação efetiva, [já] a atividade teleológica traz implícita uma exigência de realização, em virtude da qual se tende a fazer da finalidade uma causa de ação real” (VÁZQUEZ, 1990, p. 191), mas sem atividade cognoscitiva a finalidade nunca poderia se realizar.

Nesse sentido, advertimos que a práxis na PHC se relaciona, como prioridade, ao humano, quer se trate da sociedade quer se trate

de indivíduos concretos, por isso encontra seu ponto de partida e de chegada na própria prática social e tenciona a revolução.

Considerações finais

Diante do que brevemente apresentamos, mais na intenção de sintetizar os pressupostos teórico-filosóficos da PHC e apresentar os elementos essenciais para compreensão de seus princípios ontológicos e epistemológicos, reafirmamos sua imprescindibilidade na luta pela educação e emancipação da classe trabalhadora.

Em tempos de agudização da crise estrutural do modo de produção capitalista e, conseqüentemente, do avanço das forças do capital sobre o trabalho, expresso, inclusive, na seara educacional, a proposta histórico-crítica para educação brasileira é necessária e urgente. Sua análise objetivista, realista e racional do mundo, contrapõe-se ao obscurantismo e ao irracionalismo que, a reboque da aliança entre neoliberais e neoconservadores, têm ganhado terreno nas escolas e demais instituições estratégicas de Estado.

A superação da sociabilidade capitalista exige dos trabalhadores organização e união. Igualmente, é indispensável que os homens e mulheres do povo se apropriem dos conhecimentos objetivos no campo das ciências, das artes e da filosofia, pois somente dominando os conteúdos em sua forma mais elaborada terão condições efetivas de forjarem uma nova realidade. Desse modo, a educação histórico-crítica é, no nosso entendimento, substancial para construção de uma sociabilidade de novo tipo, a sociabilidade socialista.

Referências

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Gal-

vão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7–23.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 149–165.

_____. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78–102, jan./jun. 2016.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

MACHADO, Robson. **Pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras**. 2017. 209 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)–Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. Capítulo VI (inédito). In: MARX, K. **O Capital**. São Paulo, Ciências Humanas, Livro I, 1978.

_____. Teses sobre Feurbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. Reimpr. São Paulo, Boitempo, 2008b.

OLIVEIRA, Betty A. de. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (org.) **Dermeval Saviani e a educação brasileira**. O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105–128.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012c. p. 59–87.

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012d. p. 121–149.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13–37.