

# 1

## CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO TEORIA PEDAGÓGICA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO\*

*Dermeval Saviani*

Para caracterizar a especificidade da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica de caráter dialético convém, preliminarmente, situá-la no âmbito das principais concepções pedagógicas, por sua vez situadas no âmbito mais geral das concepções de educação. As concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis: o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão metódica, profunda e ampla sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo; o nível da teoria da educação, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Quando a teoria da educação é identificada com a pedagogia, além de compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da educação se empenha em sistematizar os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia; finalmente, o terceiro nível é o da prática pedagógica, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo.

Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Impõe-se, pois, a conclusão: **se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia**. Com efeito, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa buscando equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino-aprendizagem.

---

\*DOI – 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.19-38

Assim, não se constituem como pedagogia as teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular diretrizes para a prática educativa, caso das teorias “crítico-reprodutivistas”.

Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções de educação, cujas características são sumariadas esquematicamente no quadro seguinte:

	CONCEPÇÃO HUMANISTA TRADICIONAL	CONCEPÇÃO HUMANISTA MODERNA	CONCEPÇÃO ANALÍTICA	CONCEPÇÃO PRODUTIVISTA	CONCEPÇÃO CRÍTICO REPRODUTIVISTA	CONCEPÇÃO DIALÉTICA ou CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	Tradicional	Moderna	Análitica		Crítico-Reprodutivista	Histórico-Crítica
TEORIA DA EDUCAÇÃO	Tradicional	Nova		Tecnicista	Crítico-Reprodutivista	Histórico-Crítica
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Tradicional	Nova		Tecnicista		Histórico-Crítica

## 1. Concepção tradicional de educação

A denominação “concepção tradicional de educação” ou “concepção pedagógica tradicional” ou ainda simplesmente “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.

Nessa concepção tradicional o nível preponderante é o da filosofia da educação a tal ponto que poderíamos dizer que a teoria da educação, a pedagogia, é assimilada à filosofia da educação. Nesse contexto o que chamamos de “pedagogia tradicional” é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem. E a

prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos.

Distinguem-se, no interior da concepção tradicional, duas vertentes: a religiosa e a laica.

A vertente religiosa da pedagogia tradicional tem origem na Idade Média. Sua base filosófica característica são as correntes do tomismo e do neotomismo que constituem a referência fundamental da educação católica. A pedagogia desenvolvida pelas escolas de confissão protestante também se insere nessa concepção, ainda que, como um movimento de reforma da Igreja Católica, o protestantismo participa do processo de laicização, de crítica à hierarquia e de defesa do livre arbítrio que marcou a constituição da ordem burguesa.

A vertente laica da pedagogia tradicional centra-se na ideia de “natureza humana”. Diferentemente, portanto, da vertente religiosa que considera a essência humana como criação divina, aqui a essência humana se identifica com a natureza humana. Essa concepção foi elaborada pelos pensadores modernos já como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia. A escola surge, aí, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais, dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória. Entre as correntes pedagógicas ligadas a essa vertente destaca-se o intelectualismo de Herbart: os cinco passos formais do método herbartiano sintetizam os procedimentos didáticos que ainda subsistem nas redes oficiais de ensino desde o século XIX.

## **2. Concepção nova ou moderna de educação**

Contraopondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se

deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. Se bem que a concepção pedagógica renovada tenha se originado de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo e assumido características variadas, sua manifestação mais difundida é conhecida sob o nome de escolanovismo com certa predominância do pragmatismo como matriz filosófica.

Nessa concepção, em lugar da essência universal, os homens devem ser considerados em sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si. A teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação devendo buscar apoio nas ciências para ter acesso aos dados empíricos que caracterizam a vida dos educandos. E a pedagogia além de apoiar-se nas ciências já constituídas com destaque para a biologia, psicologia e sociologia, buscará tornar-se ela própria científica recorrendo às escolas e classes experimentais. Com essa orientação teórica a prática pedagógica irá valorizar a atividade, as experiências, a vida e os interesses dos educandos.

### **3. Concepção analítica de educação**

O caso da concepção analítica apresenta uma peculiaridade: a filosofia da educação é entendida como análise da linguagem educacional, com o objetivo de fazer a assepsia da linguagem da educação depurando-a de imprecisões e equívocos, partindo do entendimento de que grande parte dos problemas da educação decorrem de insuficiências linguísticas. A concepção analítica não tem, pois, como objetivo analisar teoricamente buscando compreender e explicar o fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica, limitando-se ao nível da filosofia da educação. Sua matriz filosófica é o neopositivismo ou positivismo lógico. Tal concepção considera que a linguagem educacional é uma linguagem comum, ou seja, não formalizada, não científica. Nessa condição, o método que mais se presta à tarefa analítica é o da análise informal ou lógica informal. A análise informal postula que o significado de uma palavra só

pode ser determinado em função do contexto em que é utilizada. Trata-se, porém, do contexto linguístico e não do contexto sócio-econômico ou do contexto histórico.

#### **4. Concepção produtivista de educação**

A concepção pedagógica produtivista comunga da mesma matriz da concepção analítica representada pelo positivismo lógico fundamentando-se na versão estrutural-funcionalista. Postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano”. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos de 1980, permaneceu como hegemônica assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica e a interna, que visa dotar a escola de um alto grau de produtividade potencializando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

No âmbito da teoria da educação (pedagogia), essa concepção se traduz na pedagogia tecnicista, cujos pressupostos são os mesmos da concepção analítica lastreada no positivismo lógico: objetividade, neutralidade, positividade do conhecimento. Assim, a pedagogia tecnicista busca explicar o fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica visando chegar a enunciados operacionais para orientar a prática educativa. Põe-se, pois, como um ramo científico, já que sua base teórica é o behaviorismo (psicologia científica que se diferencia da psicologia filosófica ou racional).

#### **5. Concepção crítico-reprodutivista de educação**

Na visão crítico-reprodutivista encontramos outra peculiaridade: contrariamente ao que ocorre na concepção humanista tradicional, nesse caso é o nível da teoria da educação que subsume ou assimila a filosofia da

educação, pois a teoria da educação é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade. Além disso, na concepção crítico-reprodutivista não se põe, também, a questão da prática pedagógica. A ambição dessa concepção, como teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada.

## 6. Concepção dialética ou histórico-crítica de educação

Nessa concepção os três níveis se fazem presentes. O que a diferencia das demais concepções é o modo como se articulam esses níveis os quais estabelecem entre si relações recíprocas de maneira que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e determinante dos demais. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

## 7. Pedagogia histórico-crítica

Os antecedentes dessa corrente pedagógica remontam às minhas primeiras preocupações sistemáticas com a educação. Isso ocorreu quando, no início de minha carreira docente, em 1967, atuava simultaneamente como professor da área de filosofia da educação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como professor de filosofia e de história da arte no Colégio Estadual de São João Clímaco, que depois veio a se chamar Colégio Estadual Ataliba Nogueira e, no segundo semestre, também no Curso Normal do Colégio Sion ministrando a disciplina história e filosofia da educação. Tracei uma retrospectiva dessa trajetória no texto **“Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”** publicado no livro *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (MARSIGLIA, 2011, p. 197-225), correspondente à conferência de encerramento do Seminário “Pedagogia histórico-crítica 30 anos” realizado em dezembro de 2009 na UNESP de Araraquara quando, pensando no teor de minha exposição, acabei decidindo imprimir a ela um tom de depoimento como o caminho para apresentar os antecedentes, situar a

origem e indicar alguns aspectos do desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica até o momento da realização do seminário em 2009.

Minhas aulas no nível médio operavam como uma espécie de laboratório para as reflexões e investigações que eu vinha desenvolvendo como professor na universidade. Assim, ao iniciar as aulas de filosofia e de história da arte para os alunos do primeiro ano do curso clássico apresentei a eles minha concepção pedagógica e como eu iria trabalhar com eles. Deixei claro, então, que minhas aulas iriam se orientar pela combinação dos princípios da liberdade e da responsabilidade. Isso significava que eu daria as orientações, indicando os temas a serem desenvolvidos, os procedimentos que seriam adotados, as tarefas a serem cumpridas pelos alunos e, conforme o princípio da liberdade, cada aluno poderia acatar ou não minhas orientações. No entanto, pelo princípio da responsabilidade, cada um assumiria inteiramente as consequências de suas opções. Feitos esses esclarecimentos, dei início às atividades tendo obtido a plena adesão dos alunos que responderam positivamente à minha proposta.

No segundo semestre, ao iniciar as aulas de história e filosofia da educação no Curso Normal do Colégio Sion, ensaiei trabalhar com a mesma orientação que expus às alunas e dei início às atividades. Verifiquei que as alunas não levaram a sério minha proposta e não acompanhavam minha aula. Interrompi a aula e estabeleci com elas uma discussão fazendo valer minha autoridade como professor, após o que as alunas passaram a me respeitar e a interagir positivamente comigo. E as aulas se desenvolveram de forma bastante produtiva durante todo o semestre.

Refletindo sobre essa situação esbocei minha primeira contraposição a Dewey. Ou seja, os alunos da periferia valorizaram minha proposta baseada na liberdade porque suas condições sociais impunham uma vida mais de restrições e imposições do que de opções; mais de deveres do que de direitos. Já as meninas do Sion, cuja situação social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, deram de ombros para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. Por isso no Colégio Sion tive de adequar minha proposta pedagógica invertendo os termos, isto é, condicionando a liberdade à responsabilidade, o que implicava pôr o acento no princípio ético do dever. Ao mostrar-lhes que eu estava levando a sério o meu papel de professor, elas passaram a me respeitar, instaurando comigo uma relação pedagógica estimulante e produtiva. Concluí, então, que o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as

experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. O papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde. Em outros termos, concluí que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

Concomitantemente às aulas no ensino médio prossegui com as aulas no curso de pedagogia ministrando Fundamentos Filosóficos da Educação no segundo ano em 1967 e 1968 e, a partir de 1969, Filosofia da Educação para o terceiro ano entendendo que, especialmente no nível universitário, o professor não poderia ser apenas um repetidor, um transmissor de conhecimentos já compendiados; ele deveria ser também, e sobretudo, um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento. Tal atitude me levava a estar constantemente atento às situações vivenciadas procurando elaborar teoricamente as questões que aí se apresentavam, o que pode ser exemplificado com a elaboração das diferenças conceituais entre as noções de “filosofia”, “filosofia de vida” e “ideologia” registradas no texto “A filosofia na formação do educador”, escrito como um recurso didático para compor a primeira unidade da disciplina filosofia da educação do curso de pedagogia e depois incluído em meu livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* publicado em 1980 (SAVIANI, 2013, p. 11-29). A elaboração da distinção entre esses três conceitos ocorreu como resposta a uma questão determinada vivenciada em consequência de minha intensa participação no movimento de 1968 quando a PUC-SP, a exemplo das principais universidades, foi tomada pelos alunos no final do mês de junho. Ao longo desse período pude constatar como afloravam contradições na prática dos alunos, acarretando incoerências entre seus propósitos e suas ações. A hipótese de um conflito entre a concepção decorrente de suas condições de vida (“filosofia de vida”) e sua opção político-ideológica (“ideologia”) como explicação para as contradições constatadas, conduziu-me à reflexão que resultou naquela elaboração conceitual em que a questão passa a ser compreendida num nível teórico de alcance mais amplo.

Essa constante preocupação em compreender e formular teoricamente os dados fornecidos pela experiência aliada ao entendimento de que o professor universitário deve ser também um pesquisador fez com que eu passasse a produzir eu próprio aquilo que chamei de "textos de



apoio para seminários", a partir dos quais se desenvolviam as aulas, estimulando-se o trabalho intelectual e a reflexão crítica dos alunos. Para a cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação preparei sete textos, respectivamente sobre o Idealismo, Vitalismo, Pragmatismo, Historicismo, Neopositivismo, Fenomenologia e Existencialismo como base para o estudo das correntes filosóficas contemporâneas e suas implicações educacionais. A disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação era ministrada no segundo ano de Pedagogia e tinha um caráter preparatório para a disciplina Filosofia da Educação, ministrada no terceiro ano e que também ficou sob minha responsabilidade a partir de 1969. Na cadeira de Filosofia da Educação me propus a aplicar a reflexão filosófica à problemática educativa do homem brasileiro. Para tanto, elaborei um texto-base chamado "Análise da Estrutura do Homem", a partir do qual construí nove textos denominados "Elementos para a Análise do Homem Brasileiro", abordando os seguintes aspectos: "a priori" físico (um texto); "a priori" biológico (um texto); "a priori" psicológico (dois textos) e "a priori" cultural (cinco textos, versando, respectivamente, sobre as perspectivas antropológica, histórica, sociológica, econômica e política). O curso se completava com um texto que denominei "Esboço de Formulação de uma Ideologia Educacional para o Brasil", onde abordava o problema dos objetivos e meios da educação brasileira.

Sobre a origem da pedagogia histórico-crítica já tive oportunidade de tratar em outras oportunidades como se pode ver nos capítulos 3, 4 e 6 do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2021a) nos quais abordo, respectivamente: "a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira"; "a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar"; e "contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica".

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

Nesse novo quadro que se caracterizou a partir do final da década de 1970, aquilo que eu vinha procurando desenvolver individualmente assumiu caráter coletivo. Os problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que permitisse superar os limites da visão crítico-

reprodutivista foram sistemática e intensamente discutidos na primeira turma de doutorado em educação da PUC-SP a partir de 1978 e tiveram continuidade nas turmas subsequentes.

Balizados os marcos teóricos mais gerais, a primeira formulação propriamente pedagógico-metodológica foi efetivada no texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” publicado em 1982 no nº 3 da *Revista da ANDE*, sendo incorporado, em 1983, como o capítulo 3 do livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2021b, pp. 47-64). Finalmente, em 1984 foi adotada a denominação *pedagogia histórico-crítica* a esse esforço coletivo que vem se desenvolvendo desde então até os dias atuais.

Esse caráter coletivo, reiterado por mim em diversas oportunidades, pode ser ilustrado com o Simpósio de Marília, assim denominado por ter se realizado na UNESP de Marília, não apenas pelos trabalhos ali apresentados, mas porque foi explicitado por Newton Duarte, ao iniciar sua exposição sobre os *elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani*, nos seguintes termos:

O contexto no qual esta apresentação adquire sentido é o da construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica. Não é casual que essa corrente pedagógica nunca tenha sido denominada “Pedagogia Dermeval Saviani”, ainda que o trabalho desse educador seja uma das referências fundamentais dessa corrente. A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções (DUARTE, 1994, p. 129-130).

Como empenho coletivo, essa pedagogia vem contando com colaboradores em número cada vez maior, tendo recebido um impulso considerável após o Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, promovido pelo Grupo de Estudos Marxistas em Educação e realizado na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, *campus* de Araraquara, de 15 a 17 de dezembro de 2009. Como escrevi no prefácio à 12ª edição do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2021a), o referido Seminário comemorativo dos 30 anos marcou o início de um novo ciclo de desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica expresso em eventos como os congressos realizados com periodicidade trienal sendo que o I Congresso ocorreu em 2012 em Vitória, na Universidade Federal do Espírito Santo, sobre o tema “Infância e pedagogia histórico-crítica”; o II em

Bauru, na Faculdade de Ciências da UNESP em 2015 centrado no tema “Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano”; o III em Presidente Prudente, organizado pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP e realizado no *campus* da Universidade do Oeste Paulista em 2018 tendo como tema “Pedagogia histórico-crítica: em defesa da escola pública e democrática em tempos de ‘escola sem partido’”. Cumprindo a periodicidade trienal, o IV Congresso foi previsto para acontecer em julho de 2021 na Universidade Federal de São Carlos. No entanto, em razão das limitações impostas pela pandemia da Covid 19, a data do evento foi transferida para o período de 23 a 26 de março de 2022, sendo identificado como **“Congresso Pedagogia Histórico-Crítica e a escola pública: as veias abertas do trabalho educativo”**. Além dos congressos com periodicidade regular vêm se multiplicando as iniciativas manifestas em eventos de diferentes tipos e na produção de dissertações e teses, trabalhos de conclusão de curso, de iniciação científica e de pós-doutorado convertidos frequentemente na publicação de artigos e livros intensificando o processo de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica.

Quanto ao conteúdo da pedagogia histórico-crítica, de forma resumida podemos dizer que essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”.

Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Como indiquei no livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2021b, p.52-53), a pedagogia histórico-crítica não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Igualmente, não precisa negar o movimento para captar a essência do processo histórico como ocorre com a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. Com esse entendimento a pedagogia histórico-crítica busca superar as pedagogias da essência e da existência dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes.

Compreendendo a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2021a, p. 13), a pedagogia histórico-crítica, interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em pôr em ação métodos de ensino eficazes. Situa-se, assim, para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas. Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2021b, p. 55-56).

Orientada por essas preocupações a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiviza nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico.

Dessa forma, é possível, à semelhança do que se deu com as pedagogias tradicional e nova, estruturar a metodologia da pedagogia histórico-crítica em cinco passos.

No livro “Escola e democracia” (SAVIANI, 2021b, p. 56-58) apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova). Como tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova organizam o método didático na forma de uma

sequência de passos, para efeitos comparativos mantive também a palavra “passo” para estabelecer o contraponto entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias tradicional e nova. No entanto, após concluir a apresentação da contraposição metodológica entre essas teorias pedagógicas registrei a seguinte observação:

Cabe, por fim, levar em conta que o empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do meu posicionamento. Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. Assim, nos anos iniciais da escolarização a problematização é diretamente dependente da instrumentalização, uma vez que a própria capacidade de problematizar depende da posse de certos instrumentos. A necessidade da alfabetização, por exemplo, é um problema posto diretamente pela prática social não sendo necessária a mediação da escola para detectá-lo (SAVIANI, 2021, p. 59-60).

De fato, o conceito de “passo” implica uma sequência mecânica: não se pode dar o segundo passo sem ter dado o primeiro; o terceiro, sem ter dado o segundo e, assim, sucessivamente. Já a categoria de “momento” não tem essa implicação compatibilizando-se com a lógica dialética. Exemplo: ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não de sementes transgênicas será necessária a apreensão do conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social, o que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo, ou melhor, “momento” do método. E nesse processo unitário de problematização-instrumentação criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção de sementes transgênicas é apropriada pelos alunos.

Para facilitar a compreensão dessa nova proposta pedagógica creio ser útil reapresentar a referida formulação do método da pedagogia histórico-crítica em contraponto com o entendimento das pedagogias tradicional e nova.

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a *preparação* dos alunos, cuja iniciativa é do professor (primeiro passo da pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (primeiro passo pedagogia nova), mas é a *prática social* (primeiro momento da PHC), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

O segundo passo não é a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova), mas é a *problematização* (segundo momento da PHC), isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.

Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de *dados* (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da *instrumentação*, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.

Estando de posse dos instrumentos teóricos e práticos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a *generalização* (pedagogia tradicional), nem com a *hipótese* (pedagogia nova). Chamei esse quarto momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Chega-se, por fim, ao último momento, que não consiste na *aplicação* dos conhecimentos assimilados (quinto passo da pedagogia

tradicional), nem na *experimentação* como teste da hipótese (quinto passo da pedagogia nova). O quinto momento, isto é, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro momento) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto momento) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Nesse ponto é importante desfazer um possível equívoco. É uma leitura equivocada aquela que considera que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática social e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática social para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática social e, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando a perpetuação dessa forma social. Portanto, não é apropriado falar em “Prática Social Inicial” e “Prática Social Final” nem em “Retorno à Prática Social”.

Acredita-se que a orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica, tal como se acabou de mostrar, recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus

aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Supera-se, assim, o dilema próprio das duas grandes tendências pedagógicas contemporâneas que, baseadas na lógica formal para a qual os termos opostos são mutuamente excludentes, não conseguem articular teoria e prática.

Essa orientação metodológica se baseia na concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240) esclarecendo que o movimento de produção do conhecimento vai da **síncrese** (“a visão caótica do todo”) à **síntese** (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”). Vê-se, então, que se trata de uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). O processo educativo realizado por meio do método pedagógico-didático da pedagogia histórico-crítico se constitui, pois, no caminho pelo qual os alunos passam da **síncrese** (uma percepção cotidiana, confusa, não elaborada da prática social) para uma compreensão sintética, clara e elaborada da prática social) pela mediação da prática educativa conduzida pelo professor. Note-se a forma como expressei o caráter do método de ensino da pedagogia histórico-crítica: passagem da **síncrese** à **síntese** pela mediação da análise. Sobre a introdução do termo “síncrese” é preciso advertir que os dicionários da língua portuguesa registram apenas “síncrize” e não “síncrese”. Por isso, alguns alunos, talvez supondo tratar-se de uma falha de digitação, ao se referir ao método da PHC grafaram a passagem da síncrize à síntese pela mediação da análise. Mas “síncrize”, diz o dicionário, é uma figura de estilística ou retórica que significa “antítese”; ou, uma expressão fonética que, embora pouco usada, tem o sentido de “reunião de duas vogais em um ditongo”. Portanto, nada tem a ver com o método da Pedagogia Histórico-Crítica. Logo, o certo é, mesmo, **síncrese**. É, então, um neologismo? Sim. Mas necessário e perfeitamente justificável, pois os dicionários registram “sincrético”, “sincretizar” e “sincretismo” e, inexplicavelmente, não registram “síncrese”.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada



pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico.

Quanto às fontes teóricas da pedagogia histórico-crítica tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos entendidos, aqui, em sentido amplo. Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos foram se explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram. Essa interlocução com os clássicos é muito importante, aí incluídos, evidentemente, os autores brasileiros. Tenho insistido e até lamentado que os nossos alunos de pedagogia, de modo especial a partir dos anos 70 do século XX, não conheçam os clássicos da nossa história pedagógica como, por exemplo, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Florestan Fernandes...

Finalmente, como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono, entre eles, Bogdan Suchodolski (1966, 1976, 1977, 1984); Mario Alighiero Manacorda (1964, 2007, 2008); Georges Snyders (1974, 1976, 1978, 1979) e Schmied-

Kowarzik (1983). Além desses autores, situados mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vigotski”, e da pedagogia, como Pistrak (1981, 2009, 2015), Makarenko (s/d.,1977, 1979, 1982) e os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda já citado, Broccoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978, 2002).

## Referências

BETTI, G. **Escuela, Educación y pedagogía en Gramsci**. Barcelona, Martinez Rocca, 1981.

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonía**. México, Nueva Imagen, 1977.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo, Cortez, 1994, p. 129-149.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**, 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico**. Moscú, Ed. Progreso, s/d (3 vols.).

MAKARENKO, Anton S. **La colectividad y la educación de la personalidad**. Moscú, Progreso, 1977.

MAKARENKO, Anton S. **Conferencias sobre educación infantil**. 9.ed. México: Cultura Popular, 1979.

MAKARENKO, Anton S. **Problemas de la educación escolar: 1920-1935**. Moscú: Progreso, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Il marxismo e l'educazione: Marx, Engels, Lenin**. Roma, Armando Armando, 1964.

MAKARENKO, Anton S. **Marx e a pedagogia moderna**, 2ª ed. Campinas, Alínea, 2007.

MAKARENKO, Anton S. **O princípio educativo em Gramsci**, 2ª ed. Campinas, Alínea, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**, 2ª ed. Lisboa, Estampa, 1973.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo, Expressão popular, 2015.

RAGAZZINI, Dario. **Società industriale e formazione umana nel pensiero di Gramsci**. Roma, Editori Riuniti, 1978.

RAGAZZINI, Dario. Leonardo nella società di massa: teoria della personalità In: Gramsci. Bergamo, Moretti Honegger, 2002 (Tradução brasileira: **Teoria da personalidade na sociedade de massa**: a contribuição de Gramsci. Campinas, Autores Associados, 2005).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica, 19ª ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 12ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 44ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021b.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra, Livraria Almedina, 1974.

SNYDERS, Georges. **École, classe et lutte de classes**. Paris, PUF, 1976 (trad. portuguesa: **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa, Moraes, 1977).

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 2ª ed. Lisboa, Moraes, 1978.

SNYDERS, Georges. **La actitud de izquierda en pedagogía**. México Ed. Cultura Popular, 1979

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoría marxista de la educación**. México, Grijalbo, 1966.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fundamentos de pedagogía socialista**. Barcelona, Ed. Laia, 1976.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **La educación humana del hombre**. Barcelona. Ed. Laia, 1977.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa, Horizonte, 1984.