
DERMEVAL SAVIANI – UMA TRAJETÓRIA DE LUTA E COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**DERMEVAL SAVIANI - A PATH OF STRUGGLE AND COMMITMENT TO TRANSFORMING EDUCATION****DERMEVAL SAVIANI – UNA TRAYECTORIA DE LUCHA Y COMPROMISO CON LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA**Eraldo Leme Batista¹Marcos Roberto Lima²

Resumo: Neste texto, discorreremos sobre a importância de Dermeval Saviani e sua obra para a educação brasileira. Trata-se da análise de um autor de relevância para o pensamento social, político e pedagógico brasileiro, sobretudo na virada do século XX para XXI, mantendo-se atual diante dos debates político pedagógicos hodiernos. Ao estudarmos sua obra e trajetória de vida, verificamos que Saviani sempre esteve comprometido com a luta por uma sociedade justa e igualitária, sendo a socialização do saber elaborado um de seus principais fundamentos. No decorrer de sua vida acadêmica, escreveu importantes obras que têm contribuído para a formação crítica de milhares de educadores, consolidando-se como clássicos do pensamento pedagógico brasileiro, leitura obrigatória para a compreensão da educação em terras brasileiras. Queremos afirmar com isso que não se estuda filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação e políticas educacionais, numa perspectiva crítica, sem o estudo comprometido com as obras de Dermeval Saviani.

Palavras-chave: educação; pedagogia histórico-crítica; emancipação humana.

Abstract: This article discusses the importance of Dermeval Saviani and his work for the Brazilian educational system. It analyzes an important author of the Brazilian social, political and pedagogical thought who became especially relevant at the turn of the century and who has remained important in the light of the current político-pedagogical debates. As we study his work and life path, we find that Saviani has always been committed to the struggle for a fair and egalitarian society, socialization of knowledge being one of his main principles. Throughout his academic life, he has written important works that have contributed to the critical education of thousands of educators and have become classics of the Brazilian pedagogical thought, required reading to understand education in Brazil. We conclude that philosophy of education, history of education, sociology of education, and educational policies cannot be studied from a critical point-of-view without the committed reading of Dermeval Saviani's works.

Keywords: education; historical-critical pedagogy; human emancipation.

Resumen: En este texto, analizaremos la importancia de Dermeval Saviani y su obra para la educación brasileña. Se trata del análisis de un autor de relevancia para el pensamiento social, político y pedagógico brasileño, especialmente en el cambio del siglo XX al XXI, manteniéndose actual ante los debates político pedagógicos contemporáneos. Al estudiar su obra y trayectoria de vida, verificamos que Saviani siempre estuvo comprometido con la lucha por una sociedad justa e igualitaria, siendo la socialización del saber elaborado uno de sus principales fundamentos. A lo largo de su vida académica, escribió importantes obras que han contribuido a la formación crítica de miles de educadores, consolidándose como clásicos del pensamiento pedagógico brasileño, lectura obligatoria para la comprensión de la educación en tierras brasileñas. Con ello queremos afirmar que no se estudia filosofía de la educación, historia de la educación,

sociología de la educación y políticas educacionales, desde una perspectiva crítica, sin el estudio comprometido con las obras de Dermeval Saviani.

Palabras clave: educación; pedagogía histórico-crítica; emancipación humana.

Introdução

Saviani nasceu em 1944, na cidade de Santo Antonio de Posse. Concluiu seus estudos pela PUC-SP em 1966, tornando-se doutor em filosofia da educação pela mesma universidade, no ano de 1971. Em 1986, tornou-se livre docente em História da educação pela Unicamp, tendo realizado “estágio sênior” na Itália entre os anos de 1994-1995. Recebeu como condecoração a medalha do mérito educacional do Ministério da educação, sendo também condecorado com o Prêmio Zeferino Vaz da Unicamp, onde é atualmente professor emérito, coordenando o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e educação no Brasil” (HISTEDBR). Em 2010, recebeu o título de Pesquisador emérito do CNPq.

Filho de pais que nunca frequentaram a escola, Saviani teve a oportunidade de estudar em um Seminário, onde realizou seus estudos até o início da formação universitária, adquirindo uma formação sólida e de compromisso com os subalternos.

Como estudante da PUC-SP, participou da luta estudantil, colocando-se abertamente na defesa do socialismo, estudando e defendendo as ideias marxistas. Sua família residia em uma região periférica de São Paulo. Seus pais e irmãos eram operários, participando ativamente da luta operária no período, enquanto Saviani participava das lutas estudantis. Esta militância contribuiu para fortalecimento de suas convicções sobre a necessidade da transformação social.

Dando sequência a sua formação universitária, agora fora do ambiente religioso, concluiu o curso de filosofia, efetivando-se como docente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Iniciou sua docência no ensino médio em uma escola de periferia na cidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que lecionava em uma escola particular, além de exercer a docência na PUC-SP.

A respeito da influência dessas primeiras experiências sobre a sua concepção de educação, Saviani nos relata que as aulas no nível médio operavam como uma espécie de laboratório para suas elaborações como professor universitário no curso de Pedagogia. Lecionando ao mesmo tempo para as bem nascidas meninas do Colégio Sion e para adolescentes filhos de trabalhadores da periferia de São Paulo, Saviani teve a oportunidade de comparar as diferentes reações à sua proposta pedagógica. Essa experiência lhe permitiu esboçar sua primeira contraposição a Dewey, o que está registrado no Memorial redigido à época do concurso de professor titular da Universidade Estadual de Campinas (SAVIANI, 2011, p. 197-201).

Saviani iniciou a docência aos 22 anos de idade, num período em que o Brasil começava a sentir os efeitos sombrios do golpe civil-militar de 1964:

Como professor da PUC-SP, presenciou a mudança do lema ‘desenvolvimento’, expresso em 1966 pelo CELAM (Conselho Episcopal Latino – Americano), para o lema ‘libertação’, na Conferência de Medellín, em 1968, confirmado, posteriormente na Conferência de Puebla, realizada em 1979. Nas duas situações, como estudante e depois professor da PUC-SP, acompanhou a difusão das ideias marxistas no meio universitário

e católico, repercutindo tanto no nascimento do Mestrado em Filosofia da Educação, em 1971, quanto na criação do Doutorado em Filosofia da Educação em 1978 (VIDAL, 2011, p. 18).

Desde então, Saviani vem se dedicando à educação brasileira, principalmente no que tange a defesa de uma proposta educacional que seja instrumento na formação de cidadãos reflexivos e críticos, questionadores da ordem social vigente. Portanto, sua trajetória, demonstra compromisso com a luta dos subalternos, e de todos aqueles que denunciavam a repressão militar (VIDAL, 2011, p. 8).

A partir dessas experiências iniciais, Saviani definiu seu posicionamento em relação ao escolanovismo. Na verdade, sua posição crítica em relação à escola nova de Dewey começara a ser gestada durante o curso de filosofia, momento em que se dedicou a aprofundar os estudos referentes a esta corrente pedagógica.

Já em sua tese de doutoramento, intitulada *Educação brasileira: estrutura e sistema*, Saviani demonstra a preocupação com uma educação de qualidade, acessível a todos os indivíduos, garantida através de um Sistema Nacional de Educação (BATISTA; LIMA, 2012, p. 17).

Saviani estava convencido sobre a necessidade de se elaborar uma proposta que se contrapusesse às pedagogias conservadoras, contribuindo para esse propósito as discussões realizadas, ainda em 1979, junto à primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP, possibilitando o desenvolvimento das ideias que fundamentaram sua proposta contra hegemônica, uma pedagogia de esquerda, voltada aos interesses dos subalternos, confrontando o pensamento reacionário na educação (SAVIANI, 2007, p. 418).

A primeira tentativa de sistematização de sua concepção pedagógica deu-se através de um artigo intitulado *Escola e Democracia: para além da curvatura da vara*, publicado em 1982, na revista ANDE, número 3. Em 1983 foi lançado o livro *Escola e Democracia*, no qual foi adicionado o referido texto.

Trata-se, portanto, de uma produção que vem se consolidando como clássica em nossa literatura educacional, uma nova teoria pedagógica “crítica não-reprodutivista”, denominada “pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2007, p. 418-19).

Saviani se deparou com a dificuldade em atribuir à sua concepção pedagógica uma denominação adequada ao acúmulo teórico que o levava a criticar tanto o escolanovismo quanto a teoria crítico-reprodutivista, optando inicialmente por ‘pedagogia dialética’ (BATISTA; LIMA, 2012, p. 15).

Saviani nos esclarece como se deu este processo e porque optou por denominá-la “pedagogia-histórico-crítica”:

[...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver (SAVIANI, 2008, p. 140-141).

Trata-se de uma proposta pedagógica que nasceu como contraponto ao modismo da Escola Nova, sem capitular, no entanto, ao caráter não dialético da teoria crítico-reprodutivista, para a qual a escola não passava de um instrumento reprodutor das relações de produção existentes.

O contexto histórico da emergência da pedagogia histórico-crítica

Estamos analisando uma produção teórica cuja gênese se encontra em um período de forte repressão militar, marcada por ameaças, perseguição, prisões, torturas e assassinatos de lideranças sociais, políticas, religiosas e intelectuais.

No campo sindical, a ditadura militar iniciada com o golpe de 1964 desenvolveu a estratégia de organização de “sindicatos fantasmas”, investindo no treinamento e educação de novas lideranças indicadas pelo Ministério do trabalho para assumir a direção de tais sindicatos, possibilitando, assim a colaboração sindical com o Estado (ALVES, 1989, p. 120).

Por um lado, os militares procuraram reprimir e cooptar a população, por outro, descaracterizar a tradição de luta do movimento do movimento sindical. Através de vários decretos-leis, o sindicalismo brasileiro foi transformado em um prestador de serviços (GIANNOTTI, 2007, 210-211).

A estratégia militar gerou contradições, uma vez que a política de liberalização e “renovação sindical” levou ao acirramento do debate e a participação dos trabalhadores na estrutura sindical oficial. A partir de 1967, grupos de “oposição sindical” formaram comissões cujo objetivo era recuperar os postos ocupados pelos interventores militares (ALVES, 1989, p. 121).

A partir da década de 1970, o movimento sindical crítico começou a se fortalecer. Segundo relato de Antunes, em 1970, eclodiu em São Paulo um importante movimento: “[...] uma greve de características singulares na Villares [...] onde os operários realizaram um movimento pendular de paralisia e retomada do trabalho, deixando o patronato sem condições de impedir sua eclosão. Esse movimento durou uma semana e denominou-se ‘operação gato-selvagem’” (ANTUNES, 1992, p. 15).

Em 1977, após demissão em massa, de trabalhadores da Ford de São Bernardo, a relação entre indústria e sindicato, que já não era amistosa, acirrou-se ainda mais. Em 1978, os metalúrgicos do ABC organizam uma importante greve na Scania, iniciando:

O maior ciclo grevista do pós-64. Motivados fundamentalmente pela luta por aumentos salariais, descontentes com o resultado de mais uma campanha salarial desfavorável, os operários da Scania desta vez não aceitaram o ritual imposto pela indústria automobilística que, além de não atender às reivindicações operárias, na época do dissídio, descontava as antecipações salariais feitas anteriormente (ANTUNES, 1992, p. 20).

A repressão militar era incapaz de eliminar totalmente a oposição. Ao tentar submeter um setor, apenas deslocava a contradição, fazendo com que setores da população, até então desmobilizados se incorporassem à resistência, tornando-se parte do “inimigo interno” (ALVES, 1989, p. 136).

Em 1967, os estudantes iniciaram um conjunto de mobilizações cujo intuito era chamar a atenção para problemas específicos por eles enfrentados. A partir de 1968, esse movimento passou a

contar com a adesão de setores da classe média, trabalhadores e, inclusive, parte da Igreja Católica, descontente com a forte repressão militar (ALVES, 1989).

No interior da igreja católica, lideranças comunitárias, leigos e religiosos progressistas, articularam-se em torno da defesa da teologia da libertação, incentivando a organização das comunidades eclesiais de base (CEB). As CEB eram espaço de reunião, reflexão e organização na luta por moradia, creche, saúde, condições de vida nas periferias das grandes cidades. Também ligada à igreja católica, surge a Pastoral Operária, atuando na organização de sindicatos e contribuindo ativamente na luta contra a ditadura militar.

Ao assumir a Arquidiocese de São Paulo, tornando-se arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns se destacou na denúncia da tortura e perseguição de trabalhadores, transformando o tema dos direitos humanos sua mais insistente reivindicação. Após a morte de Wladimir Herzog, cruelmente torturado pelos militares, Dom Paulo realizou um culto ecumênico na Catedral da Sé, o que se caracterizou como uma gigantesca manifestação contra o regime militar (SADER, 1988, p. 147-148).

É necessário destacar, no entanto, que a ditadura militar não se limitou à repressão, utilizando-se de sofisticadas estratégias de estrangulamento dos movimentos sociais contra hegemônicos. Setores da sociedade não organizados o suficientemente para pressionar o regime e se configurar como forças antagonicas puderam se organizar e participar das decisões governamentais (ALVES, 1989, p. 225). O Estado de segurança Nacional buscou instrumentalizar os movimentos sociais que pudessem ser funcionais à estratégia de legitimação do golpe.

Através da Aliança Para o Progresso, entidades embrionárias do que se tornariam no contexto das reformas neoliberais o chamado “terceiro setor”³ fundamentadas no “comunitarismo” norte-americano, iniciavam o trabalho de construção de instrumentos de estabilização da nova ordem, atuando em um eficiente campo de ação estratégica de construção do consenso durante o processo de redemocratização (LIMA, 2012, p. 67).

É nesse contexto histórico que Saviani desenvolve suas teses, questionando o movimento reacionário que havia se instaurado no meio educacional. A emergência de sua obra, portanto, representa a resistência travada também na academia, onde muitos intelectuais buscavam apontar caminhos para confrontar os movimentos de direita.

Desde sua tese de doutoramento, defendida em 1971, publicada com o título de Educação brasileira: estrutura e sistema, Saviani preocupou-se com a necessidade de desenvolver uma ‘teoria da educação’ que subsidiasse a criação de um Sistema Nacional de Educação, a partir da realidade brasileira, apontando os meios para atingir tal objetivo (BATISTA; LIMA, 2012, p. 17).

Foi na luta social contra a repressão do regime e seus aspectos educacionais que Saviani forjou sua importante contribuição para a educação brasileira, desenvolvendo uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se à teoria liberal em educação.

A pedagogia histórico-crítica como instrumento pedagógico para a emancipação humana

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem na necessidade de uma teoria da educação que possibilite aos educadores a análise crítica da educação, inserindo-a na sociedade em que vivemos. Trata-se de um importante instrumental no processo de emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas, fundamentado na visão crítica da sociedade capitalista.

Constitui-se numa concepção pedagógica transformadora, tendo por horizonte o desenvolvimento da práxis revolucionária, o que a coloca em lado oposto às tendências “pós-modernas” que emergem, sobretudo, no contexto da Reestruturação Produtiva do capital e avanço da ofensiva neoliberal, cujo principal efeito para o campo da educação é a desvalorização do saber humano sistematizado.

Tal saber se constitui em um elemento fundamental para a superação do senso comum⁴, concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista, e o desenvolvimento da consciência filosófica, unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 2009, p. 2).

As classes dominantes atuam sobre a mentalidade popular, buscando articular a mentalidade popular aos interesses dominantes, transformando em senso comum sua concepção de mundo, obtendo, assim, o consenso das diferentes camadas sociais. O resultado é a impossibilidade dos subalternos expressarem de forma elaborada seus interesses, inviabilizando sua organização enquanto classe (SAVIANI, 2009, p. 3).

Ao buscar a superação do senso comum, a pedagogia histórico-crítica se coloca na perspectiva da luta hegemônica contra a ideologia dominante, o que significa um:

[...] processo de desarticulação–rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles interesses que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 2009, p. 3).

A educação se torna, assim, um instrumento de luta das classes dominadas na superação de sua subalternidade, instrumentalizando-as para a capacidade dirigente, através da elevação do seu nível cultural.

Se inicialmente sua tarefa consiste na crítica à ideologia dominante, articula-se a tal crítica um caráter positivo de busca no senso comum de um núcleo válido, a partir do qual se torna possível a elaboração de uma concepção de mundo que corresponda aos interesses das camadas populares, um instrumento lógico-metodológico que possa superar a força e a coerência da concepção dominante (SAVIANI, 2009, p. 4). Conclui Saviani:

[...] a passagem do senso comum à consciência é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2009, p. 7).

É com a convicção da necessidade de se colocar a educação a serviço da mobilização coletiva e da transformação radical da sociedade que Saviani tem colaborado para a formação de novas gerações de

pesquisadores marxistas. Com esse intuito, recentemente Saviani e Newton Duarte uniram seus esforços em *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* (DUARTE; SAVIANI, 2012). Àqueles que pensam não haver na pedagogia histórico-crítica uma perspectiva revolucionária, destacamos a seguinte assertiva dos autores:

A experiência histórica mostra [...] que a existência de uma situação de crise e mesmo o aparecimento de movimentos insurrecionais de massa em várias partes do mundo não são condições suficientes para a constituição de um movimento revolucionário socialista. Para tanto, é imprescindível a ação coletiva consciente e organizada, com estratégias objetivamente fundamentadas, em direção a uma reestruturação radical que promova a socialização da propriedade dos meios de produção. Se, por um lado, essa perspectiva não é absolutamente, como muitos pensam, uma utopia sem base real, por outro lado sua concretização não será resultado da ação de forças espontâneas (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 1-2).

A tese central da obra é a de que “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p.1-2). A partir desse pressuposto, Saviani e Duarte buscam explorar radicalmente a contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola, qual seja a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, e a apropriação privada do conhecimento, como parte constitutiva dos meios de produção que, sobre a égide do capital, não podem ser socializados (DUARTE; SAVIANI, 2012).

A educação escolar se vê em meio a um movimento contraditório que, por um lado, identificando-se com os interesses dominantes, postula à escola a realização de quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática do conhecimento, a pretexto de respeitar-se as diferenças culturais e o acesso espontâneo ao conhecimento assegurado pelas novas tecnologias da informação, adequando os indivíduos a uma constante adaptação às condições de vida impostas pelas transformações hodiernas no mundo do trabalho. Por outro lado, tal movimento pode tomar outra direção, o: “[...] da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 3).

Sobretudo, a segunda direção apontada requer a superação da espontaneidade, necessitando-se desenvolver ações organizadas no âmbito do embate político e a formação de quadros qualificados para a tarefa de: “[...] produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Que fique claro, não se trata de uma forma de “fetichização” da escola ou do saber, pois: “[...] Essa luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p. 4). O que não significa incorrer em um fatalismo imobilista que pouco colabora para o processo de transformação da realidade concreta na qual está inserida a escola.

Se é fato que não podemos “fetichizar a escola”, também é fato que não podemos “fetichizar a revolução”, pois:

A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente

organizada. Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além do imediato (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4).

A escola torna-se, assim, um instrumento fundamental para a aquisição das abstrações teóricas necessárias à compreensão da realidade. Deve transmitir o acúmulo social de experiências, assim como todo o patrimônio cultural da humanidade, para que fundamentem o processo revolucionário como: “[...] uma das mais expressivas formas de criatividade humana” (SAVIANI DUARTE, 2012, p. 4). Tal processo não pode se restringir a uma transformação no plano da consciência, devendo se fundamentar em ‘ações transformadoras da realidade’ (SAVIANI DUARTE, 2012, p. 4).

Em *Escola e Democracia*, Saviani defende o saber sistematizado como um instrumento para a compreensão da realidade, possibilitando às classes subalternas condições de defesa em relação aos dominadores.

Nesse contexto, classificou o escolanovismo como pedagogia da existência, pois é acrítica, sem fundamentação teórica e conteudista, tem como função a manutenção da condição vigente, por isso não critica a burguesia, é um mecanismo de sua manobra, usa como máscara o argumento da democracia em sala de aula e, a respeito disso, assevera em sua primeira tese que subdividem *Escola e democracia, a teoria da curvatura da vara*.

A desvalorização dos conteúdos, com o argumento das escolhas feitas pelos alunos, dos métodos de pesquisa, esvaziaram a escola do saber sistematizado. Esse método pedagógico foi lançado sobre crítica ao método tradicional argumentando que este se tratava de um método pré-científico, dogmático e como um método medieval. O que bem prova a superficialidade das defesas do escolanovismo, como assevera Saviani (2009, p. 42):

A Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Diferente disso, o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compreendidos, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade.

A PHC não defende a pedagogia tradicional como a melhor opção para a transformação do ser social, porém alerta que os métodos escolanovista se encheram de argumentos atacando uma proposta que em termos de ordem democrática, mantinha em sua essência maior condições de levar o sujeito ao conhecimento elaborado, pois está fundado na transmissão do conhecimento existente e produzido pela humanidade ao longo do tempo.

A burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Consequentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade. (SAVIANI, 2009, p. 43).

A proposta de uma educação revolucionária tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social, sendo assim a pedagogia histórico-crítica se incorpora em cinco passos:

1 - *Prática social* – ponto de partida da prática educativa, é comum a professor e aluno. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social [...] A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. (SAVIANI, 2009, p. 63)

É possível compreender que a prática social é o momento de compreensão das posições dos indivíduos diante dos conteúdos, em síntese, é o momento que se sonda, o ponto de partida para o processo de aprendizagem, sendo esse pertencente a tal movimento.

2 - *Problematização* é a diretriz dos conteúdos que serão trabalhados, com relação aos aspectos do segundo passo, Saviani o diferencia das pedagogias não críticas:

O segundo passo não seria apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, nesse momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social... Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar. (SAVIANI, 2009, p. 64)

3- *Instrumentalização*:

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (SAVIANI, 2009, p. 64).

A instrumentalização é, pois aquilo que resolverá o problema, sendo assim, aquilo que deve ser apropriado para a saída da posição subalterna. Nesse sentido, vejo que cabe abrir espaço para o conceito do clássico, já que o conteúdo defendido pela Pedagogia Histórico Crítica é aquele que transcendeu a relação temporal. Assim como explicita Saviani:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Vale compreender que o clássico é o conhecimento fundante no sentido que esse interiorizado pode corroborar para a luta de classes, pois com posse desses conhecimentos de forma sistemática e elaborada, o sujeito social tem subsídios para avançar na conquista das condições igualitárias.

É por meio dos conteúdos, que corroboram para o conhecimento, que o dominado terá condições de transpor-se ao dominante, por isso o conteúdo não pode ser determinado pelo educando, e sim ter como objetivo específico transmitir a apropriação dos conhecimentos clássicos externados através da história dos homens no tempo.

A educação escolar deve então estar pautada naquilo que transcendeu ao tempo, clássico existe para transpor o conceito de antigo e de moderno, contrapõe-se a ideia de que o novo sobrepõe-se ao antigo, ou vice versa, pois não é algo que esta evoluindo, pode ser acrescentado, mais não diminuído por tempo.

O saber sistematizado na escola, elaborado com o propósito de humanizar o homem e lhe fornecer conhecimento para atingir o nível mais alto das funções superiores é o conhecimento clássico, aquele que forma a concepção de mundo do indivíduo. O momento em que esse é incorporado e pode ser transposto pelo educando, isto é, a internalização eficaz desse conhecimento é o quarto passo.

4 – *Catarse*: Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior de estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 2006, p. 314).

5 – *Prática social*: ponto de chegada da prática educativa, distante, porém, da prática social da qual se partiu. O percurso transcorrido possibilitou ao professor conduzir o aluno ao ponto de problematização e instrumentação em que ele próprio se encontra na abordagem dos conteúdos. O método torna-se então prática, possibilitando a transformação do próprio professor, enquanto o conteúdo incorpora-se à prática social do aluno, distante agora do senso comum, alimentada pela consciência filosófica. Saviani assim ilustra essa passagem:

Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por supor, já se sabe encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica. Dai por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese. (SAVIANI, 2009, p. 65).

Segundo algumas vertentes pedagógicas o pensamento não se desenvolve através da aquisição do conhecimento, mas sim, da prática cotidiana, fundamentada na autonomia do aluno. A aquisição dos conteúdos escolares é dessa forma entendida como um processo estático que não proporciona autonomia aos indivíduos (educação bancária). Isso só seria possível se os conteúdos não tivessem atividade humana acumulada. Porém, até mesmo os conteúdos menos desenvolvidos trazem em si tal atividade, que dirá os mais desenvolvidos.

Para Marx, devemos partir das formas mais complexas para compreendermos as formas menos complexas de abstração, o que se expressa na seguinte assertiva: “[...] A anatomia do ser humano é uma chave para compreensão da anatomia do macaco” (MARX, 2011, p. 58). Assim sendo, para a compreendermos as formas anteriores de civilização, precisamos partir da compreensão da sociedade burguesa, a mais desenvolvida forma de organização da produção (MARX, 2011).

É nesta passagem da *Introdução à Crítica da Economia Política* que Saviani encontra apoio para afirmar que a transmissão-assimilação do saber humano elaborado deve ter por referência o conteúdo que se consolidou como clássico. Tese essa subsidiada também por Gramsci, ao afirmar que: “[...] é necessário entrar na ‘fase’, clássica, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas” (GRAMSCI, 2006, p. 39). Em outros termos:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui podemos

recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2008, p. 18).

A atividade em estado latente é trazida à vida dos alunos, sendo por eles reproduzida a humanidade que é produzida coletiva e historicamente pelos homens, tratando-se de uma “reprodução” sobre novas bases.

A criança o faz de forma espontânea, mas porque a atividade humana está condensada na cultura através de sínteses, produzindo nos indivíduos as capacidades e necessidades humanas. Os processos de aprendizagem dirigidos conscientemente pelo educador são de ordem superior. O ser humano nasce com necessidades limitadas, às quais são acrescentadas necessidades culturais qualitativamente superiores. A educação não deve satisfazer as necessidades dos alunos, mas radicalizá-las, produzindo neles necessidades superiores, superando os limites da cotidianidade alienada⁵.

Sobre essa semelhança de objetivos e função da escola no papel da formação do homem, acrescenta Martins (2011):

Na sociedade em que vivemos, universalizadora das relações de exploração do homem pelo homem, que usurpa da grande maioria das pessoas o direito a uma existência digna, a realidade, criada pelos próprios homens, não pode ser mero objeto de percepção, contemplação passiva e ação adaptativa. Preparar os indivíduos para seu controle e domínio demanda torná-la inteligível e objeto de ações transformadoras. Tais ações exigem, necessariamente, um tipo de pensamento que provoca a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras –, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmo. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora, e a serviço dela colocam-se tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2011, p. 56).

Não se trata do abandono das determinações de onde partem os indivíduos, mas de seu enriquecimento, através da mediação da escola, que deve proporcionar a passagem do saber espontâneo, ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, pois:

[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2008, p. 22).

O acesso à cultura erudita, por questões estruturais distante do cotidiano dos subalternos, assim como aos instrumentos lógicos do pensamento, que não são inatos, mas adquiridos, devem ser elementos centrais da prática escolar. Analogamente à prática dos instrumentos de trabalho, esse tirocínio da lógica ao qual deve se propor a escola, supera o saber de experiência feita próprio da cultura popular, uma vez que, como observa Gramsci (Cf. MANACORDA, 2008, p.153):

[...] os modos de pensar são elementos adquiridos e não inatos, cuja posse corresponde a uma qualificação profissional. Não possuí-los, não dar-se conta de não possuí-los, não propor-se o problema de adquiri-los através de um aprendizado, equivale a querer

construir um automóvel sabendo utilizar, e tendo à disposição, a oficina e as ferramentas de um ferreiro de aldeia.

Por outro lado, incorrer no distanciamento do elemento popular, não compreendendo suas paixões, de forma a explicá-las e justificá-las a partir de uma situação histórica concreta (GRAMSCI, 2006, p. 221) levaria qualquer pedagogia, ainda que originária no campo da esquerda, a um enclausuramento intelectualista que pouco contribui para a transformação social.

Considerações finais

Discorremos neste texto sobre a importância intelectual e política de Dermeval Saviani. Trata-se de um pensador que ousou, em tempos sombrios da nossa história, apresentar uma proposta pedagógica e educacional que fugiu ao modismo escolanovista e questionou, ao mesmo tempo, as teses pedagógicas conservadoras, sem capitular ao reprodutivismo, apresentando à sociedade uma teoria crítica da educação, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

A partir das leituras e estudos sobre este pensador, concluímos ser ele um pesquisador de grande relevância para o pensamento social, político e pedagógico brasileiro, sobretudo no último quartel do século XX e início do XXI. Autor comprometido com a transformação social, com as lutas sociais e os subalternos, sempre na defesa de uma sociedade justa e igualitária. Sua trajetória de vida é exemplo de persistência e trabalho acadêmico rigoroso, nos brindando com obras que se consolidam a cada interstício como clássicos da educação, possibilitando um novo olhar político-pedagógico em nosso país, tornando-se um instrumento de luta daqueles que não se acomodam diante dos desafios colocados à transformação social.

A partir do exposto, concluímos ser Dermeval Saviani um referencial teórico fundamental para os intelectuais orgânicos e movimentos sociais que lutam e almejam uma sociedade justa e igualitária. Sua produção teórica e exemplo prático nos possibilitam sonharmos, lutarmos e visualizarmos, a partir do nosso compromisso político, a transformação social e a construção de uma sociedade comunista, à qual deve se prestar a educação.

Referências:

ALVES, M. H. M. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

ANTUNES, R. *A Rebelião do Trabalho: O Confronto Operário no ABC Paulista: as greves de 1978/80*. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1992.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma prática transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

- GIANNOTTI, V. *História das lutas dos trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.1.
- _____. *Cadernos do cárcere*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.2.
- LIMA, M. R. *Educação, trabalho e hegemonia na Região Metropolitana de Campinas: uma análise da ação estratégica do “terceiro setor” e suas implicações político-pedagógicas*. 2012. 313f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- MARSIGLIA, A. C.; BATISTA, E. L. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma prática transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MARSIGLIA, A. C. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C G. *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas, Autores Associados, 2011.
- MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas; Autores Associados, 2007.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- _____. *Escola e democracia*. 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009a.
- _____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C G. *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas, Autores Associados, 2011.
- VIDAL, D. *Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Editora Autores Associados, 2011.

Notas:

- ¹ Doutor em Educação pela UNICAMP e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR. E-mail: eraldo_batista@hotmail.com.
- ² Doutorando em Educação pela UNICAMP e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR. E-mail: lima2782@terra.com.br.
- ³ Sobre essa temática ver: Lima (2012), item 2.1 Os “anos de chumbo”: coerção revestida de consenso no comunitarismo em educação dos militares.
- ⁴ Ainda que a recorrência a conceitos gramscianos como senso comum e hegemonia sejam aqui evidentes, entre as pretensões do presente texto não se encontra a apresentação dos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, os quais se encontram disponíveis ao leitor em Batista e Lima (2012).
- ⁵ Esse elemento aproxima a pedagogia histórico-crítica dos fundamentos desenvolvidos no campo da psicologia pela escola de Vigotski e sua psicologia histórico-cultural, como destaca Newton Duarte (2007).

Recebido em: 08/2013

Publicado em: 02/2014.