

O currículo escolar e os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica no Brasil

Julia Malanchen ¹

Debora Cristini Trindade Zank ²

Resumo

Neste artigo, apresentamos os principais elementos teóricos que fundamentam a perspectiva dialética e materialista da Pedagogia Histórico-Crítica. Destacamos que esta teoria pedagógica, que hoje é construída coletivamente no Brasil, tem como primeiro formulador o professor Dermeval Saviani, que no final da década de 1970 escreve as primeiras produções sobre esta teoria. Iniciamos realizando uma exposição da gênese da pedagogia histórico-crítica e na sequência expomos as concepções de educação, trabalho educativo e currículo escolar. Finalizamos, o trabalho, apontando a pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia socialista que compreende a escola como espaço de contradição e, portanto que produz emancipação e também alienação.

Palavras-chaves: currículo escolar; pedagogia histórico-crítica; teoria socialista

¹Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNioeste, Foz do Iguaçu, Brasil. ✉ julia_malanchen@hotmail.com. ORCID:0000-0003-0921-0699

²Secretaria de Educação Básica do Paraná, Foz do Iguaçu, Brasil. ✉ deborazank@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-1790-962X

School curriculum and theoretical foundations of historical-critical pedagogy in brazil

Julia Malanchen ¹

Debora Cristini Trindade Zank ²

Abstract

In this paper, we present the main theoretical elements that support the dialectical and materialistic perspective of Historical-Critical Pedagogy. We explain that this pedagogical theory, which today is built collectively in Brazil, has Professor Dermeval Saviani as its first and main formulator, who in the late 1970s writes the first productions on this theory. We started by showing of the genesis of historical-critical pedagogy and then we exposed the concepts, education, educational work and school curriculum. We conclude the paper recognizing the historical-critical pedagogy as a socialist pedagogy that understands the school as a space of contradiction and, therefore, produces emancipation and also alienation.

Key words: school curriculum; historical-critical pedagogy; socialist theory

¹Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNioeste, Foz do Iguaçu, Brasil. ✉ julia_malanchen@hotmail.com. ORCID:0000-0003-0921-0699

²Secretaria de Educação Básica do Paraná, Foz do Iguaçu, Brasil. ✉ deborazank@yahoo.com.br. 0000-0002-1790-962X

1. Introdução

O professor Dermeval Saviani, numa palestra de encerramento de um seminário de educação em 2009, explicou que a formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC), iniciou-se no final da década de 1970, devido ao clima cultural e político de luta contra a ditadura no Brasil, que se refletiu no campo educacional. Esse clima acentuou-se na década seguinte e gerou um clima muito fértil no campo dos debates pedagógicos, como nos explica Saviani no prefácio da 4ª edição do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*:

Tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa, mas seguramente no campo das discussões teóricas. E em nível do pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de "moda marxista" que motivou várias adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes sectária, a esta corrente do pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava. (SAVIANI, 2003a, XV).

As vertentes marxistas em educação situam-se, segundo Saviani (2003b) no grupo mais amplo das teorias críticas da educação. Entre as teorias críticas da educação encontram-se aquelas chamadas por Saviani de crítico-reprodutivistas, algumas das quais com inspiração marxista, mas com uma abordagem não dialética da escola, como é o caso, por exemplo, de Louis Althusser. As teorias crítico-reprodutivistas não concebem a escola como uma instituição marcada por contradições que podem ser exploradas na direção da superação da sociedade burguesa.

Saviani (2003a) explicita, por exemplo, que conforme suas análises foram se aprofundando, observou que a teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Establet não poderia ser classificada como dialética, pois trabalha as questões de contradições somente no campo da sociedade, não faz uma análise da educação como um processo contraditório. Saviani afirma que os autores citados entendem a educação escolar como instrumento exclusivo da burguesia, e não consideram a possibilidade desta instituição servir contraditoriamente aos interesses da classe trabalhadora. Portanto, consideram a escola

somente como reprodutora das relações sociais existentes, e não como um local que, por contradição, possa contribuir com a transformação social. Baudelot e Establet afirmam que a resistência e a ideologia do proletariado surgem de movimentos e lutas populares, não passando pela escola. Saviani (2003a) assinala que, mesmo com esse tom de desvalorização da educação escolar, essas teorias não deixaram de desempenhar um papel relativamente positivo naquele contexto histórico:

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante (SAVIANI, 2003a, p. 66-67).

Por considerarem a escola uma instituição inerentemente burguesa e alienada, essas teorias não almejavam a construção de uma pedagogia. Compartilhando com essas teorias a premissa da necessidade de se focar criticamente as relações entre escola e sociedade, Saviani discordava, porém, da tese do caráter insuperavelmente alienado da educação escolar. A crítica ao tecnicismo adotado como discurso pedagógico oficial da ditadura era necessária, mas havia necessidade de não se cair na armadilha da identificação da educação escolar com suas formas alienadas. Era imperativa a busca de construção de uma pedagogia que superasse tanto as pedagogias burguesas como o beco sem saída criado pelas teorias crítico-reprodutivistas.

No final da década de 1970 foram organizados movimentos, associações e eventos¹ no campo educacional no Brasil, que se instituíram num espaço importante para a divulgação de ideias pedagógicas com fundamentos marxistas, os quais contribuíram para a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica.

Neste período, Saviani iniciou o trabalho com a disciplina de Teoria da Educação para a primeira turma de doutorado da PUC-SP, na qual trabalhou com obras de Gramsci, que lhe proporcionaram uma compreensão mais ampla e crítica dos problemas da educação brasileira.

Saviani (2011a) destaca, desse modo, que o contexto político e cultural do final da década de 1970 propiciou que o trabalho que ele vinha realizando individualmente assumisse um caráter coletivo, pois:

¹Podemos citar o surgimento de entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), criada em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), articulado em 1978 com a organização do I Seminário de Educação Brasileira e a Associação Nacional de Educação (ANDE), fundada em 1979.

[...] os problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que permitisse superar os limites da visão crítico-reprodutivista foram sistemática e intensamente discutidos naquela primeira turma de doutorado e tiveram continuidade nas turmas subsequentes (SAVIANI, 2011a, p. 219).

Entre 1978 e 1984 foram defendidas várias teses² que contribuíram como um importante marco inicial na construção da Pedagogia Histórico-Crítica. Como se pode ver, já no seu início, essa pedagogia veio com a marca da construção coletiva.

Sobre os primeiros elementos de sistematização dessa pedagogia, Saviani (2011, p. 219-220) afirma que:

Foi com a tese de Carlos Jamil Cury, Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo, defendida em 03 de outubro de 1979, mas publicada apenas em 1985, que se fez o primeiro esforço de sistematizar pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não-reprodutivista da educação. Por isso considerei o ano de 1979 como um marco importante na formulação da Pedagogia Histórico-crítica.

No que se refere à discussão sobre o método pedagógico, Saviani, em 1982, no texto “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara” sintetiza uma proposta de superação das duas grandes matrizes pedagógicas burguesas: a escola tradicional e a escola nova (SAVIANI, 2011a, p. 220). A essa proposta Saviani chamou, naquele momento, de pedagogia revolucionária. Dois anos depois, em 1984, Saviani adota a denominação Pedagogia Histórico-Crítica:

O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da

²Doutorandos na PUC/SP e oficialmente orientandos do professor Dermeval Saviani – Betty Antunes de Oliveira defendeu, em 1978, a tese sobre a: *Política de formação de professores do ensino superior*; Neidson Rodrigues defendeu em 1979 a tese: *Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico*, Luiz Antonio da Cunha defendeu, em 1980, a tese: *A Universidade Crítica*, Guiomar Namó Mello defendeu em 1981 a tese: *A prática docente na escola de 1º grau: do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política*. Pulicada em livro: *Do compromisso político a competência técnica*; Paulo Nosella defendeu sua tese em 1981, com o título: *Pensamento operário: Do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político num estudo sobre cinco metalúrgicos de São Paulo*; Mirian Warde defendeu em 1984 a tese: *Liberalismo e Educação*; Osmar Fávero defendeu, em 1984, a tese: *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)* e Carlos Roberto Jamil Cury defendeu sua tese em 1979 com o nome: *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*.

Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003a, p. 88).

E continua:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (Idem, p. 93).

Deste modo, foi a partir de 1982 que a Pedagogia Histórico-Crítica firmou-se no Brasil. No ano de 1984 a denominação foi adotada e todo um trabalho e esforço teórico de forma coletiva tem sido desenvolvido, daquele momento até os dias atuais³.

Nesse sentido, a construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica configurou-se, desde o início, como um processo de luta ideológica, como nos explica Duarte (2005, p. 206):

Vejam a complexidade da tarefa e o tamanho do desafio que devem ser enfrentados pelos educadores marxistas: 1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá

³Ver também o capítulo de Galvão, Lavoura e Martins (2019): *Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de história*.

sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea.

Se toda pedagogia tem que lidar com os problemas que possam surgir nas tentativas de sua adoção na prática educativa, no caso da Pedagogia Histórico-Crítica tais problemas são de uma complexidade muito maior em consequência da adoção de uma pedagogia socialista numa sociedade capitalista, como Saviani (2011b) explica a seguir:

Essa proposta pedagógica surgiu a partir das condições atuais e busca interferir na situação atual, objetivando sua transformação. Neste sentido trata-se de uma proposta que pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre as possibilidades de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico. Entretanto, temos consciência clara de que a possibilidade de sua implantação em larga escala nas redes públicas depende de transformações na própria sociedade, que atualmente não estão dadas e também não se apresentam como viáveis no horizonte próximo, no horizonte imediato. Neste contexto, cabe continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém, que ela desempenha um papel de resistência. Sua função é manter os educadores mobilizados na busca de novas perspectivas para a educação em nosso país, mostrando que é possível uma educação diferente, mas com a clareza de que ela faz parte de um processo mais amplo e que só poderá ser implantada plenamente quando as transformações no âmbito da própria sociedade também se verificarem (SAVIANI, 2011b, p.119).

Conhecedoras dos limites de implementação da teoria Histórico-Crítica numa sociedade capitalista, buscaremos, nos itens a seguir, melhor definir os principais elementos dessa pedagogia.

2. Concepção de Educação e Trabalho Educativo

A busca por melhores condições materiais de vida, no que tange desde a vestimenta até os mais elaborados esquemas de cultivo dos alimentos, moradia, maquinaria, ou seja, o desenvolvimento da tecnologia e de toda a cultura são produtos estritamente humanos, desenvolvidos minuciosamente pelo trabalho, mas alcançados por meio da educação, do conhecimento histórico.

Esse processo de produção humana implica a produção de bens materiais e não materiais, o primeiro refere-se a produção da subsistência material, ou seja, utensílios cada vez mais complexos para uso e desenvolvimento da humanidade; o segundo, é a produção das ideias, conceitos e valores, ou seja, é a antecipação dos objetos reais, “obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material” (SAVIANI, 2003b, p. 12).

É, portanto, a partir do trabalho, que o homem retira da natureza todos os elementos para a sua subsistência e concomitantemente a transforma segundo os seus interesses e necessidades criando o mundo humano, sua própria cultura e a si próprio. No entanto, toda a produção material por ele elaborada precisa da antecipação via ideias, conceitos, valores, o que leva ao trabalho não material, ou seja, a educação. Conforme afirma Saviani (2003b, p. 13),

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Compreendemos, portanto, que o desenvolvimento do homem está relacionado a educação, já que ele precisa ser humanizado, entendendo que “as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 264), mas é a “apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (idem, p. 266), isto é, a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade que pode levar ao desenvolvimento das suas aptidões motoras e intelectuais e isso é dado a partir da educação. Conforme destaca Saviani (2005, p. 246),

Os homens são aquilo que eles próprios produzem em sua ação sobre a natureza. Portanto, se o homem não tem sua exigência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la, ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita ser educado. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana sendo, o homem, produto da educação (grifo nosso).

Não é suficiente, portanto, nascer humano, é preciso tornar-se humano, em outras palavras, as novas gerações, embora de caráter humano, necessitam apropriar-se de todos os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para tornarem-se humanos, garantindo assim, o seu próprio desenvolvimento. A apropriação desse legado histórico é dada por meio do processo educativo.

Segundo Saviani (2003b, p.13) o trabalho educativo é “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, é parte do processo histórico do trabalho e que, portanto, tem intencionalidades e objetivos específicos na formação da humanidade. No entanto, a organização do sistema educacional varia de acordo com a sociedade, tempo, lugar e estágio de desenvolvimento, objetivando assim uma análise e compreensão da conjuntura social na qual está inserida.

A educação nos moldes da sociedade capitalista e a divisão em classes antagônicas, faz com que toda a produção material e não material realizada pela classe dominada beneficie, em larga escala, apenas a classe dominante, a tal ponto de gerar a alienação do trabalhador e do produto do seu trabalho, ou seja, “na sociedade capitalista o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham” (DUARTE & SAVIANI, 2010, p. 426). Em outras palavras, não é apenas a produção material que fica desapropriada dos trabalhadores, mas sim a apropriação da produção não material que se refere a cultura e a educação.

Considerando, portanto, que a “dialética da sociedade capitalista é geradora de humanização e alienação” (DUARTE, 2013b, p. 67) compreendemos a escola como necessária à revolução e transformação da sociedade, não sendo necessário a sua destruição e sim a sua superação. Superação no que tange as forças alienantes da sociedade e a própria classificação dos indivíduos em classes está associada à apreensão dos conhecimentos da ciência, da arte e da filosofia, como parte do entendimento da objetividade humana. De acordo com Duarte (2013b, p. 69),

A escola é uma instituição socialista em si, uma instituição inerentemente socialista. Quando o professor ensina matemática, química, física, biologia, história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte, filosofia etc., socializando o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, ainda que, no campo das discussões político-ideológicas, esse professor não se posicione em defesa do socialismo, está contribuindo para o socialismo sem ter consciência desse fato.

Não se trata, pois, de pensar que a educação, de forma restrita, leve a transformação da organização social, mas de entender que sem um trabalho educativo eficiente, que leve a cada indivíduo os conhecimentos históricos da humanidade tanto da arte, da filosofia e da ciência não teremos condições objetivas de mudança. É essa apropriação que dará condições a superação da “contradição entre homem e a sociedade garantindo uma

formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão” (SAVIANI, 2005, p. 234). Mesmo que, no nosso entendimento, a classe dominante não tenha interesse na transformação histórica da escola, impossibilitando a sua efetiva universalização e, por conseguinte, levando a distinção de tipos de educação para a classe dominante e outra para o proletariado, se faz preciso lutar, a partir de uma teoria pedagógica crítica e não reprodutivista, por uma escola que priorize os interesses da classe dos trabalhadores. É mais do que uma luta por educação, é a histórica luta de classes, é a nossa luta coletiva pelo socialismo, conforme salienta Saviani (2005, p. 257),

A luta pela escola pública coincide, portanto, como a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população.

Assim, entendemos que a nossa luta pela liberdade está atrelada a luta pela escola ensinando, realizando seu trabalho da forma mais efetiva possível, conforme nos esclarece Duarte (2013b, p. 69),

O que nós afirmamos e não deixaremos de defender é que a revolução precisa de uma escola ensinando, que a revolução precisa de educadores que lutem no sistema educacional contra os interesses da burguesia e que a forma de nós lutarmos contra os interesses da burguesia no interior do sistema educacional é socializando o conhecimento. É assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas.

Nesse sentido, acreditamos que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (MÉSZÁROS 2005, p. 48) e, partindo desse princípio, nos posicionamos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção socialista de educação e defendendo, portanto, o trabalho da escola a partir da negação do modo como é organizado no sistema burguês de ensino.

Saviani (2003a) buscou em primeiro lugar, destacar que junto com o entendimento das questões sociais e a relação intrínseca com a escola é necessário avançar buscando

compreender a natureza específica da educação evitando assim o risco de não reconhecer os anseios da classe trabalhadora e sua mediação e inserção contraditória na sociedade capitalista.

Busca-se, convertendo-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos, descuidando sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2003a, p. 65).

A contribuição da educação é algo inerente a ela no que se refere à transformação social. Desse modo, ensinar a ler, escrever ou a linguagem dos números está associada a mudança primeiramente individual e posteriormente coletiva, sendo um relacionamento dialético. As mudanças individuais são relativas às transformações e aquisições dadas pelo conhecimento a fim de melhor desenvolver a criticidade e as habilidades intelectuais e manuais; sendo que as sociais estão relacionadas às mudanças e invenções dadas pelo conhecimento adquirido individualmente, mas que tomam proporções sociais.

3. Concepção de Currículo na Pedagogia Histórico-Crítica

Nesse item buscamos explicitar a concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica, e destacamos que o debate sobre conhecimento objetivo a importância do saber sistematizado está no cerne das suas discussões.

É a partir do entendimento sobre a natureza da educação e do trabalho educativo, que podemos buscar compreender a sua especificidade, seus objetivos, condicionantes e principais perspectivas. Nesse sentido, Saviani (2003b, p. 13), no texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação”, inicia o debate sobre currículo escolar assinalando a necessidade e importância de determinados conteúdos a serem assimilados pelos indivíduos mediante as formas adequadas de transmissão e apropriação, conforme o autor,

O objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Portanto, à escola cabe organizar quais os “conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano” (MALANCHEN, 2016, p. 171) além dos caminhos mais adequados para a sua transmissão, garantindo para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, emancipação humana e da sociedade. Trata-se de pensar os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, dentre as diversas disciplinas e faixa etária, organizando os tempos escolares para direcionar o melhor aproveitamento e evolução intelectual nos níveis mais altos.

É, necessário que a escola concentre-se no entendimento do currículo como “conjunto das atividades nucleares” (SAVIANI, 2016, p. 57), ou seja, que tenha como currículo as atividades que são próprias para a aquisição do saber elaborado, ao estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da sociedade, da filosofia e da arte.

Entendemos que a organização dos conteúdos nucleares, de forma lógica e sistematizada que pode objetivar a transformação do aluno. Segundo Duarte (2016, p. 95), o conhecimento científico leva às condições objetivas de análises e mudanças em relação à compreensão de mundo, especialmente no que se refere a superação do senso comum. Segundo o próprio autor,

O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum. (DUARTE, 2016, p. 95)

Dessa forma, a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência à formação do indivíduo que irá não apenas viver na sociedade e sim participar dela de forma ativa e consciente. Nesse sentido, o currículo escolar precisa garantir o estudo das ciências e da filosofia, delineando a formação de consciência e o estudo das artes, como forma e expressão de liberdade e ao mesmo tempo a expropriação e representação da realidade. (DUARTE, 2016, p. 91).

Para tanto, é preciso compreender que “a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares” (SAVIANI, 2010, p. 57), sendo que a organização do acervo curricular tem a intencionalidade de garantir o conhecimento que pode ser desde a leitura e escrita para a comunicação, a compreensão sobre as intervenções na natureza bem como a discussão sobre a própria evolução histórica da sociedade, etc. Esses objetivos estão adequados à “visão de histo-

ricidade, a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social” (idem, 2010, p. 57).

É esse acervo que dará condições à produção da consciência nos alunos “em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural” (DUARTE, 2016, p. 89). Por essa razão não compreendemos o currículo como um agrupamento aleatório de conteúdos. Pelo contrário, é um documento cujo sua organização permite que os conhecimentos sejam ordenados em uma sequência sistemática, conforme Malanchen (2016, p. 166),

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade⁴ e a subjetividade, levando em conta os critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis de complexidade, e, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

Dessa forma, dentre todos os critérios previamente estipulados pela seriação, ou por qualquer outra ferramenta de organização, o nível de complexidade dos conhecimentos ainda precisa estar articulado com o nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes. A saber, o Teorema de Pitágoras, por exemplo, apenas será apresentado aos estudantes quando estes já tiverem familiarizados com linguagem matemática e outros saberes escolares como o raciocínio lógico, a interpretação, etc. trabalhados desde os anos iniciais de escolarização, e que precisam chegar ao nível que dará a sustentação intelectual para o seu aprendizado. Esse crescimento só é dado pela objetivação do conhecimento ao longo dos anos na escola, via saber sistematizado.

Observamos, portanto, que esse crescimento intelectual requer que a organização do currículo organize as disciplinas escolares a tal ponto de “realizarmos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, pra que ele seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de maneira aprofundada” (MALANCHEN, 2016, p. 201).

Portanto, a organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no currículo escolar é importante para a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sendo uma das perspectivas da PHC. A sua defesa está em atender os interesses das classes populares, nunca com um currículo esvaziado, mas sim que favoreça a superação do seu estado natural e colabore para o seu desenvolvimento.

Santos, Gobbi e Marsiglia (2015) apud Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.96-97),

⁴Os conceitos de objetividade e neutralidade serão explicados no decorrer do texto.

explicam que o entendimento da cultura erudita como algo descontextualizado e distante dos sujeitos a quem se destina é um equívoco, pois não se trata de compreender as culturas popular e erudita como dicotômicas. Essa forma de análise limitada é típica de uma lógica não dialética, que descarta a contradição, o movimento e a totalidade. Primeiro, porque desconsidera que a cultura erudita qualifica a expressão da cultura popular, considerando que a “ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (SAVIANI, 2011b, p.220). Segundo, porque a cultura erudita como derivada da cultura popular, ao enriquecê-la, movimenta ambas e transforma, como é próprio do entendimento materialista histórico dialético, que não analisa as coisas como estanques e eternas. E terceiro porque se posicionar a favor do conhecimento elaborado e da cultura erudita não significa ser contra a diversidade, uma vez que defender a multiplicidade de culturas é diferente de nossa crítica ao relativismo cultural. (DELLA FONTE, 2011).

Nesse contexto, partilhamos da defesa de Saviani de que a escola precisa trabalhar com referência “ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. (SAVIANI, 2003c, p. 14). Uma das críticas que endossamos é a do esvaziamento de conteúdos científicos cada vez mais frequentes nas instituições escolares. Dentre os exemplos podemos citar o trabalho cada vez com as datas comemorativas, desde o início do ano letivo, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como se fossem atividades principais e descontextualizadas do conteúdo. Para exemplificar, tomamos o Dia do Índio, momento onde os alunos pintam desenhos e rostos, mas deixa-se de lado uma oportunidade riquíssima de discutir a condição histórica do índio hoje no Brasil, sua vivência, legado, cultura e trabalho. A nosso ver é uma espécie de negação do compromisso com a ciência, sendo que corremos o risco de fechar o ano, passado várias comemorações como essa, e “pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (SAVIANI, 2016, p. 56), é o secundário tomando lugar do essencial.

A PHC entende que o trabalho educativo não deve se ocupar com atividades secundárias, a menos que elas auxiliem de alguma forma a apreensão do conteúdo a ser trabalhado. O que cabe a ação docente, ao menos em nossa perspectiva materialista, é trabalhar para o desenvolvimento e a formação humana no sentido individual e social, conforme Malanchen (2016, p. 170),

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e suas demandas da formação humana, seja em termos de gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo.

Portanto, o currículo deve estar de acordo com o aluno concreto, considerando seu nível de desenvolvimento a partir da “compreensão sobre a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva” (MALANCHEN, 2016, p. 208) podendo transformar-se cada vez mais de maneira consciente e na perspectiva da totalidade.

4. Concepção de Saber Objetivo

O saber objetivo é entendido como elemento central para a PHC, em outras palavras, cabe à escola organizar de forma sequenciada e gradativa todos os conteúdos históricos necessários à humanização dos indivíduos. Esses saberes são universais e não são necessários apenas à formação individual, mas sim parte do processo de transformação da sociedade sendo que a educação escolar só tem razão de existir se for para trabalhar com o conhecimento objetivo. Segundo afirma Saviani (2003b, p. 54),

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa se não a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

Colocar a escola a frente da socialização dos conhecimentos objetivos (universais) são bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo, que além de buscar formas adequadas ao desenvolvimento do trabalho escolar (organização do currículo, metodologias, espaço, etc.) requer a defesa do ensino dos conteúdos clássicos como fundamentais ao desenvolvimento e a evolução do homem. Segundo Saviani (2003b, p. 13), “clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” e não pode ser confundido com tradicional, sendo na verdade, os conteúdos que resistiram ao tempo, e que sem eles seria impossível compreender a história e a evolução da humanidade. De acordo com Saviani e Duarte (2010, p. 430),

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, [...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes.

Clássico, portanto, são os conteúdos que superam o imediatismo determinista pelas “novas” políticas em educação, buscando um alicerce mais seguro em relação a formação humana, a historicidade. É justamente essa segurança que dará condições para que a educação não caia no equívoco da escola tradicional em valorizar apenas os conteúdos, deixando de lado a especificidade humana, nem tão pouco no encantamento da escola nova que diz ensinar as pessoas atendendo apenas seus interesses ou no modelo de ensino por meio de aprendizagens de competências, extremamente técnico e sem perspectiva de formação humana para a totalidade ou a liberdade de pensamento. A escola cabe trabalhar com o saber sistematizado, com o estudo dos clássicos para elevar o pensamento e os conhecimentos dos indivíduos, entendendo que “para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele desenvolve por meio de suas próprias lutas, relações e práticas” (SAVIANI, 2003b, p. 91).

Esse entendimento de Saviani merece uma atenção maior. Vejamos se na escola fossem apenas reproduzidos os conhecimentos e a cultura popular já obtida na vivência dos alunos qual seria a sua finalidade? Para ensinar e reiterar o que já sabem não precisam ir à escola. O saber escolar precisa de um currículo organizado a partir dos conteúdos clássicos, aqueles que resistiram ao tempo e têm validade para a aprendizagem, superando, portanto, via conhecimento, a cultura popular. Não se quer dizer que não há validade na cultura popular, no entanto, é necessário o acesso à cultura erudita, ou a todos os saberes já desenvolvidos durante a história da humanidade para compreender a própria história, inclusive a da cultura popular e continuar na perspectiva da evolução da sociedade. Conforme Malanchen (2016, p. 188) trata-se de “abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize ou conduza conscientemente as atividades da vida cotidiana”.

Para entender que a lógica da escravidão na América, especialmente no Brasil, é

diferente do restante da história da humanidade, por exemplo, faz-se necessário o estudo da história do Brasil, considerando desde a colonização, escravismo, monarquia, etc., em mais de uma dose sistemática de todos esses conteúdos históricos, clássicos organizados de forma gradativa e contínua durante a escolarização, acrescentados aos debates da filosofia, sociologia e geografia os fundamentos que possam ampliar o conhecimento crítico dos estudantes. É, portanto, a partir do estudo dos clássicos, a partir da sua relevância histórica, que podemos pensar em compreender o próprio preconceito, vislumbrando então a sua superação.

Para Duarte (2016, p. 55), o conhecimento histórico é atividade humana e, na medida em que ocorre a aprendizagem sobre um determinado objeto, todo o saber humano por ali já passado, fará com que este ganhe vida e seja novamente incorporado a atividade humana, trata-se do “apoderamento dos vivos pelos mortos”. Em outras palavras, os produtos, objetos e cultura humana são sínteses do processo de trabalho humano e mesmo já concluídos, mortos, voltam à vida ao serem novamente incorporados na atividade humana e para tanto há a necessidade do trabalho educativo, sistemático e objetivo.

Tomando como base essas reflexões, a defesa pelo estudo do saber objetivo, base da PHC, e não pelo pragmatismo no saber escolar, está associada à tomada de posição contrária a imposta pelo sistema capitalista. É, portanto, concepção de mundo desinteressada no silêncio da realidade concreta e a favor de uma mudança na organização social, conforme explicita Duarte (2016, p.118),

a Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade. Por essa razão não faz como as pedagogias do “aprender a aprender” que, na análise do conhecimento, separam o processo do produto, a forma do conteúdo e reduzem a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano.

Opor-se ao silêncio é ser contrária as pedagogias que esvaziam o currículo de conteúdos importantes, e por outro lado, é estar a favor da organização escolar e curricular de forma a dar possibilidades para que os indivíduos alcancem o maior número de conhecimentos históricos, de forma sistemática, objetiva e amplamente interessada buscando a transformação individual e também social da humanidade.

Contudo, sabemos que na sociedade capitalista enfrentaremos muitos problemas para realizar a formação de forma mais ampla aos indivíduos, esta só será dada a partir da mudança da organização social. No entanto, a partir das condições materiais nas quais nos encontramos é que devemos buscar os caminhos para a socialização dos con-

hecimentos científicos, artísticos e filosóficos buscando elementos para a superação dos limites impostos pela sociedade do capital, trata-se da busca pela individualidade para si, enquanto tarefa da escola.

A defesa da PHC está no trabalho intencional e cada vez mais complexo com os conhecimentos da humanidade buscando a superação da individualidade em si para a efetivação da individualidade para si. Melhor dizendo, a escola e o saber objetivo têm o compromisso da apropriação em níveis cada vez mais elevados do saber historicamente produzido pela humanidade, retirando, portanto, a corrente que leva o aluno apenas a adaptar-se a vida cotidiana. Esse movimento só pode ser dialético e depende da organização adequada aos objetivos durante o trabalho educativo a tal ponto de reconhecer os conhecimentos necessários a essa superação, conforme Duarte (2016, p. 125)

Para que essa transformação ocorra, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade.

Nossa afirmação está no crédito dado a formação escolar e na necessidade da articulação entre currículo e saber objetivo enquanto priori para a formação humana. É a partir da educação que o indivíduo terá condições de superar a sua espontaneidade e de tal forma elevar o seu entendimento sobre a sociedade e sobre a si próprio, como caracteriza Duarte (2013, p. 71),

O ser humano precisa superar essa condição de ser em si. Ele precisa alcançar a condição de ser livre, racional e universal. (...). Ou seja, é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação.

Nesse sentido, a luta da PHC é contra a farsa do ensino, é a luta pela valorização da escola, pela valorização do conhecimento, pela valorização e pelo domínio da cultura historicamente produzida, sendo condição primeira para participação política das massas e uma arma contra a hegemonia dominante, segundo Saviani (SAVIANI, 2003a, p.55),

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses

conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2003a, p.55).

Para essa libertação se faz necessário destacar a importância do trabalho educativo e do saber objetivo. Sendo que, mesmo considerando as precárias condições do exercício do trabalho escolar, é possível vislumbrar seu caráter excepcionalmente político e fortalecer-se enquanto categoria e classe na própria ação pedagógica sendo que, “instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, ganham condições de fazer valer seus interesses, e é nesse sentido então que se fortalecem”. (SAVIANI, 2003a, p.56).

Com cautela, precisamos observar que o trabalho como princípio educativo é tarefa de todos os setores da escola. Também precisamos estar atentos a utilização da escola pelas classes dirigentes, estas não têm interesse em promover educação de qualidade às massas, ao contrário, não medem esforço em precarizar e esvaziar a escola dos conteúdos e práticas necessárias à compreensão da totalidade, à compreensão dos fundamentos do trabalho humano. No entanto, não é a classe dos dirigentes que fará a revolução ou irá organizar a formação dos indivíduos de forma a sua emancipação. E esse é um dos principais desafios da educação escolar, sendo que nossa principal alternativa é resistir e lutar, conforme alerta Saviani (2014, p. 123),

Estamos, enfim, diante de uma situação que, mais do que nunca, se faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo que se superem os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam beneficiar-se do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas, obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência.

Dentre esses desafios estão “compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, e significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa” (PISTRAK, 2002, p. 30). É, portanto, compreender que a transformação social exige o trabalho paralelo da escola como “arma ideológica da revolução” (Idem, 2002, p. 30) e, que esse movimento de transformação “não pode mais ser deixado à mercê de uma revolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente, de modo que supere a atual divisão e desumanização do homem” (SAVIANI, 2005, p. 246).

Nesse contexto, entendemos que a defesa da educação escolar para a pedagogia histórico-crítica está articulada a defesa da superação da sociedade capitalista.

5. Considerações finais

Diante do exposto sobre a Pedagogia histórico-crítica, compreendemos que a educação não pode estar destoadada de objetivos alinhados a transformação social, em outras palavras, a emancipação do ser humano em sua forma mais ampla. Em linhas gerais, a luta está baseada na valorização da escola, dos profissionais que nela atuam, nas condições adequadas de funcionamento e nos métodos eficazes de aprendizagem, o que aperfeiçoa a formação dos estudantes para o entendimento da realidade e para a sua superação.

Para tanto, dentre as condições materiais adequadas, defendemos um currículo organizado, desde a educação infantil até o ensino médio, capaz de identificar os conteúdos fundamentais para a formação e o desenvolvimento do ser humano de forma individual, mas também enquanto gênero humano. Entendemos, portanto, que o currículo precisa ser organizado com base para aquisição do saber elaborado, ou seja, do estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da filosofia e da arte, como pontos irrevogáveis à formação humana.

Para a PHC, o currículo e a sua organização das disciplinas, métodos, tempos e espaços no trabalho escolar precisa estar em concomitância ao atendimento dos interesses das classes populares, no que tange a superação do estado natural dos indivíduos, buscando, portanto, a sua segunda natureza, isto é, a produção de forma objetiva do conhecimento como parte do seu desenvolvimento.

Conseqüentemente, o saber objetivo é base para a organização, de forma sequenciada e gradativa, dos saberes universais necessários à formação humana e que são premissa ao trabalho educativo ao longo da escolarização.

Desse modo, nossa defesa está fundamentada no reconhecimento do homem e de sua própria essência enquanto agente transformador e ativo. Contudo, a luta da PHC pela educação de qualidade faz parte da luta de classes, ou seja, é parte da nossa luta pelo socialismo e pela liberdade e melhores condições de vida para todos os trabalhadores.

Reafirmamos, portanto, que é preciso compreender a busca pela educação emancipatória, unilateral como parte da luta de classes, ou seja, lutar pela educação que eleve o conhecimento dos indivíduos, especialmente os pertencentes às camadas populares, é remar contra a formação proposta pela burguesia que prioriza a reprodução da sociedade, superando o imediatismo e o pragmatismo economicista do mercado produtivo.

Referencias Bibliográficas

- DUARTE, Newton. **Porque é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?** In.: SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- DUARTE, Newton. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.
- DUARTE, Newton. **Relações entre conhecimento escolar e liberdade**. *Cadernos de pesquisa*, v.46, n.159, p. 78-102, jan./mar. 2016.
- DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. *Revista Brasileira de Educação*. V.15, nº45, set/dez. 2010.
- GALVÃO, Ana Carolina. LAVOURA, Tiago Nicola. MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.
- MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **A função docente e a produção do conhecimento**. *Revista Educação e Filosofia*. V.11, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003(a).

- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(b).
- SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, educação e saúde. Revista da EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz. n.1, 2003c.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes**. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. In.: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(a).
- SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(b). SAVIANI, Dermeval. **Politecnia e formação humana**. IN: SAVIANI, D. O lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Movimento de Educação, ano 3, n.4, 2016.