

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICAⁱ

LA PEDAGOGÍA HISTORICO-CRÍTICA

Dermeval Saviani

Universidade Estadual de Campinas
dermevalsaviani@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto trata-se de conferência realizada no Centro Regional de Professores do Norte, em Rivera, Uruguai, na qual foram abordadas as origens da Pedagogia Histórico-Crítica, seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos, bem como os desdobramentos da mesma no atual momento histórico brasileiro.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica, Educação, Teorias pedagógicas.

Resumen

Este texto se trata una conferencia celebrada en el Centro Regional de Profesores del Norte en Rivera, Uruguay, en la que se discutieron los orígenes de la Pedagogía Histórico-Crítica, sus fundamentos filosóficos, psicológicos y didácticos-pedagógicos, así como las consecuencias de la misma en el actual momento histórico brasileño.

Palabras-clave: Pedagogía histórico-crítica, Educación, Teorías pedagógicas.

1. Surgimento da pedagogia histórico-crítica

A proposta da pedagogia histórico-crítica foi articulada no contexto das lutas que se travavam no Brasil no período da ditadura militar nas décadas de 1970 e 1980. Como vocês sabem, o golpe militar no Brasil se deu em 1964. Nesse ano eu me encontrava na condição de

estudante na universidade, matriculado no segundo ano do curso de filosofia. Obtive a Licenciatura em Filosofia em 1966 e em 1967 comecei a lecionar no curso secundário – ensino médio – e também na própria universidade, pois ainda antes de concluir o Curso de Filosofia havia sido convidado para me preparar para assumir a Cadeira de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia (lá é o nome que nós damos para o que vocês chamam de curso de “Ciencias de la Educación”).

Já na condição de professor universitário iniciei meus estudos de pós-graduação – doutorado – com aquela preocupação de fundamentar a compreensão da educação no trabalho com os formandos de pedagogia e também com os alunos que eu tinha no curso secundário. Nesse contexto se manifestam as resistências à ditadura militar. Essas resistências eram fortes naquele momento principalmente por parte dos estudantes que atuavam por meio de suas organizações representativas.

Por outro lado, nesse momento também nos encontrávamos num contexto internacional de grande efervescência. 1968 foi o ano em que no Brasil, no dia 13 de dezembro, foi decretado o Ato Institucional nº 5, um dispositivo draconiano por meio do qual a ditadura se tornou mais rígida, abolindo direitos, fechando o congresso. Mas 1968 também foi o ano das manifestações estudantis em nível mundial tendo como epicentro Paris. Os estudantes nos vários países se mobilizaram contra a ordem então existente, pondo em marcha uma espécie de tentativa de revolução social pela revolução cultural. No Brasil isso também se manifestou, tanto é que as principais universidades foram tomadas pelos alunos no mês de junho. Minha universidade também o foi, o que obrigou os professores, eu entre eles, a vivenciar essa situação.

Aquela grande mobilização, conhecida como Movimento de Maio de 68, chegou, de fato, a ameaçar a ordem existente. A mobilização começou com reivindicações dos estudantes universitários e secundaristas franceses por reformas no ensino, mas diante da brutal repressão por parte da polícia do governo do Presidente Charles De Gaulle, os estudantes obtiveram o apoio da Central Sindical Operária que convocou uma greve geral para o dia 13 de maio que contou com a adesão de cerca de dez milhões de trabalhadores representando dois terços da força de trabalho francesa. A referida mobilização chegou, pois, a ameaçar a estabilidade da ordem existente.

No entanto, paralelamente à montagem de um aparato militar para reprimir a insurreição, De Gaulle lançou mão de uma manobra política dissolvendo a Assembléia

Nacional e convocando eleições parlamentares para o dia 23 de junho. Saindo vitorioso das eleições, De Gaulle pôde recompor a ordem institucional e a rebelião refluíu. Em consequência, procedeu-se a uma ampla reforma da Universidade de Paris que foi dividida em treze campi, situando-se em Vincennes a Universidade de Paris 8 para onde a reforma confinou o pensamento radical. Assim, enquanto os campi correspondentes à Paris 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 e 13 continuavam com a estrutura de ensino até então vigente, Paris 8 foi o local onde os professores contestadores lecionavam e os alunos que queriam frequentar seus cursos o faziam como uma espécie de cursos livres, com uma estrutura física precária. Os alunos sentavam no chão para ouvir aqueles professores que faziam a contestação da ordem existente. Não por acaso a Universidade de Paris 8 foi definida pela reforma como “Centro Universitário Experimental de Vincennes”. Em suma, confinando a contestação em Vincennes, a reforma fez a assepsia do centro de Paris, em especial do famoso Quartier Latin, bairro essencialmente universitário que era palco constante de movimentos contestatórios.

Não ocorreu, portanto, a propalada revolução social pela revolução cultural. O movimento acabou fracassando e o resultado foi uma burocratização maior da estrutura organizacional do país. De Gaulle renunciou em 1969 e foi sucedido por Georges Pompidou e, em 1974, por Giscard d’Estaing que era um tecnocrata. Portanto, toda aquela luta contra a tecnoburocracia na verdade não surtiu os efeitos que se esperavam. E é sobre essa questão que vão surgir análises dando origem àquelas teorias que chamei de crítico-reprodutivistas. De fato, vamos ter, já em 1970, a publicação do artigo de Althusser, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, que tinha como subtítulo *notas para uma investigação*; também em 1970 é publicado o livro de Bourdieu e Passeron, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*; e em 1971 foi publicado o livro de Baudelot e Establet, *L’ école capitaliste en France* em que eles vão demonstrar que a escola é uma instituição subordinada ao capital. Daí a denominação *escola capitalista*, que se divide em duas redes: a rede primária profissional e a rede secundária superior, que correspondem à divisão da sociedade em classes. A rede primária profissional destina-se à classe trabalhadora e a rede secundária superior à burguesia, às camadas dirigentes. O livro se abre exatamente com o Capítulo I denominado emblematicamente “Escola única = escola dividida”. Aí se mostra que a partir do primário comum se estabelecia a bifurcação das duas redes.

Esses trabalhos evidenciavam basicamente que a cultura em geral e a educação em particular – as escolas – são instrumentos de reprodução da ordem, de manutenção da

sociedade existente e, portanto, não podem fazer a revolução. De certa forma, essas teorias vieram a explicar por que o movimento de maio de 1968 fracassou. A conclusão é: não podiam não fracassar porque, se a cultura, se as escolas, a educação, pertencem ao âmbito da superestrutura, que são determinadas pela infraestrutura material, pela base econômica, então não é possível que um elemento superestrutural seja capaz de mudar a infraestrutura; o contrário é o que acontece. Sendo mudada a base material, por decorrência a superestrutura também será modificada. Então é uma utopia, é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura.

Essas teorias, assim que eram produzidas na França já repercutiam aqui, já estavam circulando, de modo especial com a instituição dos cursos de pós-graduação no Brasil. A formação em nível pós-graduado envolvia pesquisa, investigação, exigindo fundamentação teórica para se fazer as investigações. E essas teorias eram imediatamente estudadas por nós e serviram de arma na luta contra a ditadura porque, a partir delas, se fazia o questionamento do regime ditatorial mostrando como a ditadura estava usando as escolas para convencer a população de que o regime era útil, era necessário para o país. Mas o problema dessas teorias é que elas não apresentavam alternativa. Claro que esse era um problema para os educadores e especialmente para os professores, mas não era um problema para os autores das referidas teorias. Isso porque, na verdade, eles não tinham o objetivo de orientar a prática educativa mesmo porque, para eles, se a escola é determinada pelas condições materiais, então dado um tipo de sociedade ter-se-á, necessariamente, um tipo de educação correspondente e adequada àquele tipo de sociedade.

Além disso, cabe considerar que as referidas análises são teorias da educação, mas não são teorias pedagógicas. Com efeito, se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Porque a pedagogia é uma teoria da educação que está interessada não apenas em conhecer como a educação funciona, mas também em conhecer como se age no trabalho educativo, como se realiza o ato educativo, tendo em vista orientar os educadores no desenvolvimento da prática educativa. Isso é próprio da pedagogia como teoria da educação. Mas há teorias da educação que não são pedagogias. Situam-se nesse âmbito exatamente aquelas teorias que eu chamei de crítico-reprodutivistas, tanto as três mencionadas – de Althusser, de Baudelot e Establet, de Bourdieu e Passeron – como aquela dos americanos

Bowles & Gintis, publicada no livro *Schooling in Capitalist America*. São teorias da educação na medida em que estão empenhadas em explicar como funciona a educação e qual é a relação da educação com a forma de sociedade na qual ela é instituída. Mas não estão preocupadas em orientar a ação educativa. Portanto, elas não têm preocupação pedagógica.

Na medida em que esse processo foi se desenvolvendo, manifestou-se entre os professores, de modo geral, uma expectativa de como atuar no campo educativo. Se as teorias existentes não satisfaziam, que teoria, então, seria satisfatória? As teorias críticas que mencionei não davam resposta a essa questão. Mas, ao final da década de 1970 havia um anseio nessa direção. Foi aí que empreendi a análise das teorias pedagógicas identificando três grandes manifestações: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Essas teorias eu chamei, no livro *Escola e democracia*, de teorias não-críticas. O critério de criticidade aí é a consciência dos determinantes, a percepção dos determinantes sociais e, portanto, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída. Então essas teorias são não-críticas justamente porque elas não têm essa percepção. Na verdade, elas tendem a inverter a relação achando que a educação é um instrumento de desenvolvimento dos seres humanos nesse tipo de sociedade. Ou seja: em lugar de reconhecer a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por conferir à educação o poder de determinar a forma da sociedade.

A escola nova, quando faz a crítica da pedagogia tradicional, ela não faz a crítica da sociedade existente. Ela mantém a função que a pedagogia tradicional tinha na sociedade existente, que era de redenção da humanidade, de libertação dos homens, tanto da sua subjugação material como da sua subjugação espiritual. Então, o que a escola nova vai considerar é que esse objetivo da escola não foi cumprido porque a escola tradicional não estava adequadamente organizada. Era preciso, pois, reformar a escola, porque a sociedade deixou de ser uma sociedade estática, é uma sociedade em transformação, em desenvolvimento, em mudança. Consequentemente, a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças que caracterizam a sociedade moderna.

Vejam, então, que não se trata de mudar a sociedade, mas de ajustar melhor a educação à sociedade. Considera-se que a pedagogia tradicional não atendia às novas necessidades da sociedade. A concepção tradicional de educação derivava da época feudal, do antigo regime e, na forma capitalista, na forma da nova sociedade, da sociedade burguesa, ela não estava sendo adequada. Diante dessa constatação a pedagogia nova se propõe a reformar a

escola. Por isso ela se chama “Escola Nova”. Seu intento é substituir a velha escola por uma nova escola. Com a seguinte implicação: a escola nova, ao inverter a relação que se dava na pedagogia tradicional, acabou, de certo modo, por desvalorizar o papel do educador. Ao afirmar que o centro do processo educativo são os alunos, são as crianças e não os professores ou os adultos, ela secundarizava o papel do educador, ela colocava o professor numa posição de acompanhamento e, portanto, de subordinação à iniciativa dos alunos. A reforma da escola centrava-se, então, na renovação dos métodos. E a radicalização dessa preocupação metodológica da Escola Nova desembocou numa nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. No livro *Escola e democracia* sumariei essas três teorias pelo aspecto do papel do professor nos seguintes termos:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2009, p. 11-12).

Ao se fazer a crítica dessas teorias vinha o seguinte problema: seria possível construir uma teoria crítica da educação, portanto uma teoria que tenha consciência dos determinantes sociais e que não fosse reprodutivista? Ou seja, que pudesse orientar a ação dos educadores, dos professores, num sentido transformador? Essa era a questão que estava posta ali. As teorias predominantes nesse período, de tipo crítico, assumiam basicamente duas características: uma é essa que eu já mencionei, que enfatizava o papel reprodutor da educação em relação à sociedade. E se o papel da educação é reproduzir a sociedade, então qualquer que seja o tipo de educação que se desenvolva, ela vai estar sempre reproduzindo. Logo, é impossível uma educação que tenha algum influxo transformador sobre a sociedade. Uma outra modalidade que se inseria naquilo que o professor Joni chamou “visões emancipadoras da educação”, tendia a colocar a possibilidade de uma educação transformadora no âmbito da própria sociedade, dos movimentos sociais, e nesse sentido secundarizando, quando não desvalorizando, o papel da escola. E até hoje ainda nós temos

colegas – inclusive do movimento crítico – que continuam entendendo que não é pela escola que se vai conseguir participar do processo de transformação porque a escola é uma instituição organizada por essa sociedade. A escola pública é mantida pelo Estado e o Estado é controlado pela burguesia, pela classe dominante. Portanto, o Estado é um instrumento de exercício do poder dominante. O Estado, que tem o monopólio do exercício da violência legítima, vai utilizar essa violência sempre contra os que querem modificar a ordem existente. O Estado pode desenvolver atividades que até sugiram inovações, transformações, mas desde que não afetem o núcleo da ordem existente, porque quando chegar nesse ponto ou se consegue dissuadir ou, se não se conseguir dissuadir, existe a força material com as polícias e o exército que serão acionados necessariamente no limite, quando os demais recursos não forem suficientes.

Então, se a escola pública é mantida pelo Estado, se o Estado que está aí é o Estado capitalista, a escola só pode estar a serviço do capital. Se eu quero construir uma nova ordem que supere a sociedade capitalista, uma ordem que corresponda aos interesses dos trabalhadores, que são explorados pelo capital e, portanto, querem se libertar da dominação do capital, eu não vou poder fazer isso por meio das escolas. Daí, passou-se a valorizar o papel da educação popular, a educação dos grupos sociais, a educação informal.

Diferentemente, a análise que eu vinha fazendo dessa questão era que esse tipo de abordagem padecia de uma deficiência teórica básica, uma deficiência de método. Ela trabalhava sempre na perspectiva da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos opostos. A lógica formal se baseia no princípio de identidade e de não-contradição (“o que é, é; e o que não é, não é”). A educação infelizmente está atravessada por dicotomias que vêm dessa visão da lógica formal. Daí, a oposição entre teoria e prática, que está sempre presente no campo educacional. Seu suporte é o raciocínio formal: se é teoria não é prática e se é prática não é teoria. Foi exatamente para resolver essas dicotomias que fui impelido a elaborar uma nova teoria que superasse a limitação lógico-formal das teorias pedagógicas correntes.

2. Fundamentação histórico-teórica da pedagogia histórico-crítica

O materialismo histórico se construiu com uma outra lógica que é a lógica dialética, que não nega a lógica formal mas a supera por incorporação. Na lógica dialética a contradição não é sinônimo de inverdade como na lógica formal. A lógica formal trabalha com exclusão

das contradições e a lógica dialética por inclusão das contradições. E é só a partir daí que podemos entender o movimento e as transformações, porque não é possível pensar nessa sociedade, que está aí instalada, e supor que se possa construir um modelo de outra sociedade para depois remover essa e colocar a outra no lugar. Não é assim que as coisas acontecem. A história não se desenvolve dessa maneira. A história se desenvolve por contradições. É do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam na direção de uma nova ordem. Foi assim que a sociedade atual surgiu. Ela surgiu do feudalismo, em que tínhamos uma sociedade que produzia para a subsistência, para o consumo. Era, pois, uma sociedade estabilizada com a nobreza e o clero como classes dominantes que, detendo a propriedade da terra, constituíam-se como senhores feudais. Nessa condição, contavam com o trabalho dos servos da gleba que, como classe dominada, produziam para atender às suas necessidades e às necessidades dos seus senhores servindo-se dos instrumentos rudimentares produzidos pelos artesãos vinculados às corporações de ofícios.

Em suma, o período feudal se caracterizava por ser uma sociedade estratificada cuja produção estava voltada para o consumo dos bens necessários à sobrevivência de seus membros. Assim, tudo o que era produzido destinava-se ao consumo não havendo espaço para as trocas. Essas eram residuais e aconteciam periódica e esporadicamente sendo materializadas nas feiras de trocas em que cada um levava aquilo que sobrava, isto é, que excedia às suas necessidades básicas de consumo.

Mas mesmo nessas condições de uma sociedade estabilizada o trabalho dos servos e dos artesãos não deixou de se desenvolver. Isso significa que as forças produtivas humanas foram avançando e possibilitando a geração de uma quantidade cada vez maior de excedentes. Em consequência, aquilo que antes era uma coisa esporádica, que acontecia de tempos em tempos na forma das grandes feiras de troca, foi se tornando cada vez mais freqüente até se converter em permanente.

Aí está a origem das cidades modernas. Cidade vem da palavra latina *civitas*, que no grego se expressava pelo termo *polis*. De *polis* derivou política que, literalmente, se refere ao governo da cidade; e do latim (*civitas*) derivou não apenas cidade, mas cidadania e cidadão que significa não apenas o habitante da cidade, mas também o sujeito de direitos políticos. Outra palavra que significa cidade é “burgo”, originária da língua germânica da qual deriva burguês que, literalmente, significa o habitante da cidade. Assim, na medida em que as feiras

de troca se tornaram permanentes elas deram origem às cidades onde viviam aqueles se dedicavam às trocas, ao comércio. Estes eram, então, os burgueses, os comerciantes.

Um novo tipo de sociedade emergiu desse processo. O eixo do processo produtivo deslocou-se da produção de bens de consumo para a produção de bens de troca, o que determinou a passagem do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Ou seja: se antes, na sociedade medieval, a indústria e a cidade se subordinavam à agricultura e ao campo (as cidades na Idade Média eram as aldeias que viviam em função do campo e o artesanato não passava de uma indústria rural a serviço da agricultura), na sociedade moderna o campo e a agricultura subordinam-se à cidade e à indústria promovendo-se uma crescente urbanização do campo e industrialização da agricultura. Nesse contexto os servos foram arrancados das glebas e romperam-se os vínculos dos artesãos com as corporações de ofício. Os membros dessas duas camadas sociais foram despojados de seus instrumentos de produção e convertidos em pura força de trabalho obrigados, nessa condição, a vendê-la no mercado em troca do salário. Essa relação de troca originária está na base de todo o processo de produção capitalista que outra coisa não é senão uma “imensa acumulação de mercadorias”.

É essa a característica da sociedade atual. Nós vivemos hoje numa sociedade de mercado, sociedade burguesa, sociedade capitalista. Capitalista porque os meios de produção foram concentrados na forma de capital. Por isso os donos dos meios de produção denominam-se capitalistas que formam a nova classe dominante em lugar dos senhores feudais, isto é, proprietários de terra, que eram a classe dominante na forma social anterior. Os princípios que regem essa sociedade e que foram teorizados pelo liberalismo são a liberdade, a igualdade e a propriedade. Portanto, o pressuposto dessa organização social é a existência de proprietários formalmente iguais entre si que dispõem livremente de seus bens. Eis como comparecem no mercado os dois personagens principais da cena social: o trabalhador e o capitalista. O primeiro é proprietário da força de trabalho; o segundo, dos meios de produção que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho. Ambos entram em relação e firmam um contrato de compra e venda mediante o qual o capitalista compra a força de trabalho e, em consequência, para fazer jus ao salário que corresponde ao valor de sua força de trabalho, o trabalhador se obriga a trabalhar para o capitalista que, portanto, torna-se o proprietário dos bens produzidos pelos trabalhadores.

Essa centralidade das trocas permanece até hoje. Tanto assim é que o trabalhador pode estar empregado numa fábrica, por exemplo, que produz roupa. Tendo participado da

fabricação daquelas peças de roupas como calças, camisas, vestidos, ele poderia pensar em agir conforme o seguinte raciocínio: “Já que uma parte do meu salário eu vou usar para comprar as roupas de que eu e minha família estamos precisando, então, no final do mês eu separo umas calças, camisas e vestidos para mim, minha mulher e meus filhos e levo para casa”. Não! Isso ele não pode fazer porque ele participa de um processo produtivo em que o consumo é determinado pela troca, o que significa que, para poder consumir é necessário, primeiro, passar pelo processo de troca. Por isso ele vai receber seu salário e depois irá à loja, ao mercado de roupas, comprar as peças de vestuário de que necessita, ainda que essas peças tenham sido produzidas na mesma fábrica em que ele trabalha.

Vejam, então, como se expressa a primazia das trocas nessa sociedade de mercado que, diga-se de passagem, tende a converter tudo em mercadoria: a força de trabalho converteu-se em mercadoria e é vendida pelo trabalhador ao patrão, ao capitalista, em troca do direito de receber um salário. Mas para receber o salário ele precisa pôr em ação sua força de trabalho produzindo determinadas mercadorias que são trocadas pelo salário. De posse deste ele vai, então, ao mercado e o troca pelas mercadorias de que ele necessita para seu consumo.

Do que acabei de expor decorre outro atributo da sociedade moderna: o caráter contratual. Daí derivam dois aspectos que repercutem diretamente na educação e na escola. Em lugar do direito natural ou consuetudinário que vigorava na Idade Média, a sociedade passa a reger-se pelo direito positivo. E este implica a generalização do uso da escrita. Igualmente a prevalência da cidade e da indústria determina a incorporação na organização da sociedade dos registros escritos. E a forma escrita que, por ser uma linguagem codificada, não pode ser adquirida espontaneamente, exige a generalização da educação sistemática própria da forma escolar. Vê-se, então, que o mesmo processo que colocou a indústria no centro da produção e a cidade no centro da vida social, colocou também a escola no centro da educação.

Eis como se deu a passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Foram, portanto, as virtualidades contidas na velha sociedade de tipo feudal que possibilitaram sua superação pela nova sociedade de tipo capitalista. Sobre a base das relações sociais de produção entre servos e senhores feudais e entre artesãos e mestres de ofícios as forças produtivas sociais foram se desenvolvendo até um ponto em que as referidas relações sociais de produção, de elementos impulsionadores converteram-se em freios ao avanço das forças produtivas. Na medida em que as forças produtivas avançaram gerando grande

quantidade de excedentes que estimularam as trocas, se os servos continuassem vinculados à gleba e os artesãos vinculados às corporações, essas forças produtivas não podiam continuar avançando e ficariam travadas. Então, veio toda a pressão da nova classe emergente – que eram os comerciantes, os burgueses – sobre a nobreza e o clero que controlavam a sociedade feudal, no sentido de mudar essa forma de sociedade. A nobreza e o clero não cedem e tentam justificar por razões naturais e divinas o seu domínio. Mas as pressões continuam tanto pelo fato econômico de que vários dos senhores feudais vão se tornar devedores dos burgueses como pelo uso da violência de que a burguesia lança mão para arrancar os servos da gleba e romper os vínculos dos artesãos com as corporações tornando-os trabalhadores livres para vender, no mercado, a sua força de trabalho e, assim, operar como trabalhadores nas fábricas que começavam a ser implantadas.

Com as novas relações sociais de produção agora baseadas não mais na propriedade da terra, mas sim na propriedade dos meios de produção, na propriedade do capital, as forças produtivas se libertaram das peias da ordem feudal e puderam se desenvolver até o alto grau atingido hoje. Agora, porém, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, as forças produtivas voltam a ser travadas pelas relações sociais capitalistas. Eis como Marx se referiu a esse fenômeno:

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social (MARX, 1973, p. 29).

É essa contradição que está na base da crise da sociedade atual cuja solução implica sua superação e substituição por outra forma social de tipo novo e superior. Ora, tal mudança, porque incide sobre a própria estrutura da sociedade, assume caráter revolucionário configurando, pois, uma época de revolução social.

Vejamos como se manifesta a referida contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção na sociedade contemporânea.

O capitalismo, ao desenvolver as forças produtivas por meio da revolução industrial socializou o trabalho deixando para trás o artesão individual, a cooperação simples própria da manufatura introduzindo, com a grande indústria, a maquinofatura. Nessas novas condições

os produtos do trabalho deixam de ser obra de trabalhadores individuais, sendo resultado do trabalho coletivo realizado por exércitos de trabalhadores. Mas se o processo de trabalho foi socializado, a apropriação dos produtos do trabalho continua se dando de forma privada. E os interesses privados entram em contradição com os interesses coletivos passando a travar o desenvolvimento das forças produtivas humanas.

Está aí a base objetiva da concepção socialista que advoga a socialização dos meios de produção e dos produtos do trabalho compatibilizando-os com o processo de socialização do trabalho levado a cabo pelo próprio modo capitalista de produção. É esse o sentido do “socialismo científico”. Não se trata mais, portanto, do “socialismo utópico”, isto é, do desejo sentimental de divisão igualitária dos bens a ser efetivada por um impulso romântico-humanitário. O socialismo científico proposto por Marx e Engels parte do desenvolvimento material da sociedade que exige a socialização dos meios de produção em correspondência com a socialização do trabalho. Eis porque a bandeira do socialismo é a abolição da propriedade privada tornando-a propriedade coletiva. Trata-se de uma medida necessária para libertar as forças produtivas, caso contrário elas resultam travadas pelas relações baseadas na apropriação privada.

Tornemos mais clara a compreensão desse fenômeno recorrendo à exemplificação.

Lembro-me que na década de 1970 um professor alemão, fazendo uma palestra na PUC de São Paulo, informou que já havia tecnologia disponível para produzir lâmpadas eternas, mas isso não podia se efetivar porque os interesses em jogo não permitiam. Recentemente foi divulgado na internet, no acervo de vídeos do Youtube, um documentário chamado “comprar, descartar, comprar. A obsolescência programada”. O documentário começa com uma situação bastante comum nos dias de hoje: uma impressora que quebra e seu dono quer consertar e consulta um primeiro técnico que diz: “não compensa porque para consertar vai sair mais caro do que comprar uma nova”; o segundo diz a mesma coisa, assim como o terceiro técnico consultado. Vejam aí o problema: compra-se uma nova e aquela é descartada. Além do problema para o meio ambiente que é poluído com um número cada vez maior de sucatas, as indústrias ficam produzindo mais e mais, investindo recursos físicos, humanos e financeiros para repor aquilo que não precisaria ser repostado.

Esse mesmo vídeo volta ao exemplo da lâmpada, inventada por Thomas Edison em 1879. O vídeo mostra que Thomas Edison comercializou sua primeira lâmpada em 1881, tendo uma duração de 1500 horas. Aí os técnicos foram aperfeiçoando e em 1911, um anúncio

na imprensa espanhola chamava a atenção para uma marca de lâmpadas com um certificado de duração de 2.500 horas. Mas em 1924 os produtores de lâmpadas se reuniram num cartel cuja existência nunca se admitiu oficialmente. Mas até nome teve. Chamou-se “Phaebus”. Conforme o documentário, mais de 80 anos depois, portanto, agora no início do século XXI, um historiador de Berlim encontrou provas documentais não apenas da existência do cartel, mas também das decisões tomadas tendo em vista assegurar que as lâmpadas produzidas não ultrapassassem o limite de 1.000 horas de vida útil porque se a duração fosse progressivamente aumentada, eles iam produzir menos lâmpadas; portanto, iam lucrar menos. Então, definiram o teto de 1.000 horas. Vejam aí o problema: técnicos haviam se empenhado em desenvolver conhecimentos para tornar a lâmpada cada vez mais durável. Mas com a decisão do cartel eles passaram a ser obrigados a fazer o contrário: conseguir reduzir a durabilidade das lâmpadas para se enquadrar no limite das 1000 horas definido pelo cartel. E o documentário traz, também, a informação sobre uma lâmpada que foi instalada na Califórnia em 1901 e que em 2001 completou 100 anos funcionando. Organizou-se, então, uma grande festa para comemorar o centenário, com direito a “parabéns a você”, bolo de aniversário e tudo o mais. E a lâmpada lá, acesa, como se estivesse sorrindo para os convidados que a homenageavam.

Vejam: se fosse assumida essa capacidade de produção de lâmpadas eternas, não seria preciso produzir lâmpadas para substituir aquelas que se queimam. Bastaria produzir as lâmpadas novas para atender aos novos consumidores decorrentes do aumento da população. Imaginem a quantidade de pessoas, de matéria prima e de investimentos financeiros agora ocupados com a produção de lâmpadas para substituir as que se queimam... Com a produção de lâmpadas eternas todos esses recursos seriam liberados para a produção de outros bens necessários ao desenvolvimento da humanidade. É exatamente isso o que se quer dizer quando se fala que as relações de produção baseadas na propriedade privada passaram, a partir do momento em que o capitalismo se consolidou ao longo do século XIX em decorrência da Revolução Industrial, a travar o desenvolvimento das forças produtivas. E isso começou a ocorrer a partir do século XX. São, pois, os interesses privados que impedem que as conquistas da humanidade beneficiem o conjunto dos homens, com todas as consequências negativas traduzidas no aumento da miséria e da fome, além de todos os problemas decorrentes do agravamento da poluição ambiental.

Estendi-me sobre esse exemplo para tornar mais claro o entendimento da contradição entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas humanas. Como destacou Marx, quando isso ocorre, abre-se uma época de revolução social. Ou seja: torna-se necessário transformar a própria base da sociedade.

É justamente essa compreensão dialética que nos permite entender o movimento que se desenvolve por contradições. A educação insere-se, pois, na sociedade sendo por ela determinada, mas participa desse movimento contraditório. O saber se converteu, com a sociedade capitalista, em força produtiva, em meio de produção; e como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, entende-se a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos. Então a possibilidade de se estender o saber para todos passa pela mudança dessa sociedade, ou seja, pela socialização dos meios de produção que implica a construção de uma sociedade de tipo socialista que supere a ordem capitalista.

E logicamente a educação – e a escola – participa desse processo e, portanto, cabe sim lutar para que as escolas e a educação possibilitem a compreensão desse movimento. Nesse sentido ela concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas. As condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola.

Mas nesse momento se faz necessário compreender a origem e desenvolvimento da educação para fixarmos com clareza a concepção dialética que nos permita superar as visões correntes de educação tributárias da lógica formal de fundo mecanicista. Pois é justamente pela concepção dialética que se guia a pedagogia histórico-crítica.

3. O desenvolvimento da educação e da escola na perspectiva histórico-crítica

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que adaptar a natureza a si.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. É na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, mas deve ser produzida pelos próprios homens, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. E isso só pode ocorrer socialmente, isto é, na relação com os outros homens. Isoladamente o indivíduo humano ou perece ou não assume a forma humana. Essa afirmação é comprovada por fatos reais, o que pode ser ilustrado pelo “menino de Aveyron” que, embora tivesse nascido na espécie humana por ter sido isolado do convívio social, se desenvolveu nas condições da vida animal. Tal fato está documentado nos relatórios elaborados em 1801 e 1806 pelo médico Jean Itard que assumiu a tarefa de educá-lo para reintegrá-lo à sociedade. Tais relatórios deram origem ao filme “O garoto selvagem”. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. Eis porque, em meu livro *pedagogia histórico-crítica*, defini a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A origem da educação coincide, então, com a origem do próprio homem.

Constatamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Nas comunidades primitivas os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Nessas condições, a educação se identificava com a vida. A expressão “educação é vida” e não preparação para a vida, reivindicada pela “Escola Nova” muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários. O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra tornou possível aos proprietários viver do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí, a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho era realizado predominantemente pelos escravos.

Ora, essa divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação. Introduziu-se, assim, uma cisão na unidade da educação antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar

para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo.

Se nas sociedades primitivas a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. A primeira se organiza na forma escolar; e a segunda continua a coincidir com o processo de trabalho.

Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um novo tipo de escola. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista, incorporando as formas de expressão escrita na própria organização da sociedade, gerou a necessidade de generalização da educação escolar forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória.

Nesse processo a escola tornou-se a forma principal e dominante de educação. Tanto é assim que hoje em dia, quando nós falamos em educação, todo mundo pensa em escola. E obviamente, quando se fala em escola é de educação que se quer falar. Mas, quando se quer falar de educação que não seja a escolar, aí é preciso avisar, porque senão quem ouve vai pensar na escola. Então é preciso advertir: “prestem atenção: não é da escola que eu vou falar; vou tratar de outro tipo de educação, não da escola”. Bem, então de qual? Da educação não escolar, da educação extraescolar, da educação não institucionalizada, da educação assistemática, da educação não formal, da educação informal, da educação a-formal... todas expressas com palavras precedidas de partículas negativas. Eu não tenho forma positiva de falar da educação quando eu quero me referir a outro tipo que não seja a escolar. Preciso recorrer a partículas negativas: “extra”, “in”, “a”, “não”. Ou seja: tenho de antepor à forma positiva, representada pela escola, aquelas partículas negativas porque, efetivamente, toda a positividade da educação traduzida pelas fórmulas educação sistematizada, educação institucionalizada, educação formal, educação sistemática, saber elaborado, se concentra na escola.

Então fica evidente que hoje nós não podemos mais falar em educação sem recorrer à escola. Isso significa que nós podemos compreender a escola sem recorrer ao conceito de educação, mas não podemos mais compreender a educação sem recorrer ao conceito de

escola. Isto corresponde àquilo que Marx analisou sobre o capital em relação à renda da terra. Ele disse o seguinte: “Não se pode compreender a renda imobiliária sem o capital. Mas podemos compreender o capital sem a renda imobiliária. O capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina” (idem, p. 236).

Nessa mesma direção situa-se a metáfora formulada por Marx: “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, acrescentando: “Nas espécies animais inferiores só se podem compreender os signos denunciadores de uma forma superior, quando essa forma superior é já conhecida” (idem, p. 234). Por meio dessa metáfora Marx quis enunciar o princípio teórico de que é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido e não o contrário. Com efeito, se estou diante do menos desenvolvido, eu posso até intuir que dali pode surgir outra coisa, uma forma superior. Mas qual seria essa forma? Por mais e melhor que eu observe a referida forma menos desenvolvida, não é possível identificar, a partir dela, a forma mais desenvolvida. Quando, porém, a forma mais desenvolvida já se realizou eu posso, analisando-a, constatar que suas características já estavam contidas potencialmente na forma inferior. Eis aí o significado do princípio metodológico segundo o qual é possível compreender o menos desenvolvido a partir do mais desenvolvido e não o contrário traduzido na metáfora “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”. Por mais que se analise o macaco não é possível descobrir nele o homem. Mas analisando o homem, como fez Darwin, pode-se perceber que as características do homem já estavam em gérmen nas espécies inferiores.

Procurando compreender o significado da educação e da escola raciocinei analogicamente transformando aquela metáfora nesta outra: a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação. Como a escola é uma forma mais desenvolvida, porque sistemática, elaborada, então a partir dela é possível compreender a educação; mas o inverso já não é possível. Tudo isso põe em evidência a importância da escola. Respondo, pois, à objeção daqueles que acusam a pedagogia histórico-crítica de valorizar a escola, secundarizando as outras formas de educação nos seguintes termos: não é por uma questão emotiva, por saudosismo ou por razões sentimentais que a pedagogia histórico-crítica valoriza a escola. Se essa corrente pedagógica entende que a escola é um elemento chave, isso se deve a uma razão objetiva decorrente da análise do desenvolvimento histórico da humanidade. Sendo a forma mais desenvolvida, é a partir dela que nós podemos compreender as demais.

Faz-se necessário, então, combater a tendência a formar professores para tudo quanto é coisa. Isso conduz a uma grande dispersão na formação do educador postulando-se que o pedagogo e o professor precisam estudar, além da educação escolar, toda uma multiplicidade de modalidades educativas, o que leva a sobrecarregar os currículos formativos com uma grande quantidade de componentes fragmentados que só podem ser superficialmente aprendidos. Diferentemente disso penso que se formarmos bem, isto é, de maneira sistemática, consistente e crítica os novos professores assegurando-lhes o domínio pleno da forma mais desenvolvida que é a forma escolar, as demais formas de educação serão compreendidas sem maiores dificuldades. Se assim procedermos estaremos evitando a descaracterização do processo formativo como se o curso pudesse dar conta de tudo e tudo tivesse o mesmo peso o que, aliás, é uma característica também da visão pós-moderna, em que tudo parece ter o mesmo peso, inclusive as modalidades de conhecimento nivelando ciência, senso comum, folclore, religião, bruxaria etc. Isto só se pode explicar pela consideração de que a forma social vigente atingiu sua fase de decadência quando não consegue mais se justificar racionalmente, restando-lhe apelar para elementos irracionais que se fazem presentes na visão dita pós-moderna.

4. Sistematização teórica da pedagogia histórico-crítica

É nesse contexto que a pedagogia histórico-crítica procurou recuperar o papel da escola como instrumento de acesso ao saber elaborado. No primeiro capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, tratando da natureza e especificidade da educação, fui intencionalmente taxativo afirmando com todas as letras: a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum. Mas, por que faço essas afirmações? Porque para as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa da escola. Ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão do mundo. Se nós começarmos a considerar que o saber popular é mais importante e é tão consistente quanto o saber científico, nós estaremos descaracterizando o papel próprio da

escola e, com isso, estaremos desservindo à população trabalhadora que quer ter acesso à escola para se apropriar dos instrumentos elaborados, do conhecimento sistematizado, e não para ficar no espontaneísmo. Se nós, como professores, não temos clareza disto, então nós, acreditando que com isso estaremos servindo o povo, na verdade nós o estamos desservindo.

Isto não significa derrogar a primazia da cultura popular sobre a cultura erudita. A cultura popular tem a primazia porque a cultura elaborada tem esse nome exatamente porque ela é elaborada a partir do não elaborado; o erudito é a expressão sistemática daquilo que está dado de forma espontânea na vida real. Então, a primazia da cultura popular sobre a cultura erudita não é negada com isso. Mas aqui do que se trata é que se a população não tem acesso às formas elaboradas, ela vai acabar se relacionando com elas como uma potência estranha que a desarma e domina. E isso vai consolidar a dominação existente porque as elites têm acesso às formas elaboradas e nem por isso elas deixam de ter acesso às não elaboradas.

Para sistematizar a tarefa própria da educação de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens é que foi formulada essa nova teoria da educação, a pedagogia histórico-crítica, que continua em desenvolvimento. Nessa teoria o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Esta, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação. O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Identificados os problemas é necessário buscar os instrumentos que nos permitem enfrentá-los. Chega-se, então, ao terceiro momento do método que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados. Na medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo. Chamo a esse momento de “catarse”, conceito que foi redefinido por Gramsci com o sentido de “incorporação superior da estrutura

em superestrutura na consciência dos homens”. Ocorre, aí, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último momento, o ponto de chegada, que é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Assim, pela mediação do trabalho pedagógico, tendo incorporado os elementos teóricos e práticos no processo de ensino, os alunos passam a desenvolver a prática social segundo essa nova qualidade. Portanto, a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma do ponto de partida. É a mesma porque é a prática social global, na qual nós estamos inseridos; mas não é a mesma do ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra, já que é mediada por aqueles instrumentos que a educação permitiu que fossem incorporados. O exemplo da alfabetização torna isso bem claro. Quando o indivíduo se alfabetiza, isto é, quando se apropria dos instrumentos da cultura letrada, ele passa a agir na sociedade como um alfabetizado e, portanto, com os recursos todos que o mundo da cultura escrita possibilita. E como isso foi incorporado, não é possível voltar atrás.

Mas para se chegar a esse resultado, ou seja, para se chegar à incorporação, à assimilação de determinados elementos na forma de uma segunda natureza, o processo pedagógico deve durar o tempo suficiente para atingir o ponto da irreversibilidade, sem o que a atividade educativa não atinge sua finalidade própria.

Para esclarecer essa questão, continuemos com o exemplo concreto da alfabetização. O analfabeto sabe se expressar de forma clara em termos orais; para o aprendizado da linguagem oral não se necessita da escola. Aprende-se espontaneamente. Como a linguagem escrita não é uma linguagem espontânea, mas codificada, formal, ela precisa de processos também formais para sua aquisição. A escola foi organizada com essa finalidade e até hoje não se encontrou uma forma melhor, o que se pode aferir pela comparação com as campanhas de alfabetização.

Quando se lança uma campanha de alfabetização de adultos convocam-se voluntários entre os profissionais liberais e principalmente entre os estudantes universitários que trabalham com os analfabetos por cerca de seis, oito ou dez meses, tempo suficiente para que os alfabetizados venham a reconhecer os códigos da escrita capacitando-se a escrever

bilhetes simples. Considera-se, então, que o processo de alfabetização teve êxito, faz-se a festa de encerramento da campanha e concedem-se os certificados de conclusão do curso de alfabetização. Por vezes programa-se até uma festa de formatura em que se faz a entrega do diploma de alfabetizado! No entanto, passados cerca de dois anos, a maior parte deles regride à condição de analfabetos. Qual a razão desse fracasso?

A explicação está no fato de que o reconhecimento dos códigos escritos é apenas a primeira fase do processo de alfabetização. Para se completar é necessária sua incorporação pela qual o domínio da escrita, que não é algo natural, mas adquirido, se configure como uma espécie de segunda natureza, um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, não suscetível de reversão. Assim, se o reconhecimento dos códigos escritos podia ser atingido no final do primeiro ano da escola primária, a alfabetização prosseguia nos anos subsequentes até atingir o ponto da irreversibilidade. E isso ocorria por meio do conjunto do currículo do ensino primário não se limitando ao estudo da língua materna.

Assim, o professor ou a professora, a partir do segundo ano, desenvolvia o ensino de história, de geografia, de matemática e de ciências por meio da forma escrita utilizando o recurso dos ditados. Ora, um ditado, não apenas de um texto literário, mas também de matemática, história, geografia ou ciências se baseia na relação entre a linguagem oral e a escrita. A criança, o alfabetizando, ouve e deve registrar por escrito as palavras que são pronunciadas pelo professor. Nesse processo progressivamente vai ocorrendo o domínio da linguagem escrita até atingir a irreversibilidade, o ponto de não retorno em que a forma escrita se incorporou, tornou-se uma segunda natureza não sendo mais necessário pensar nos códigos, isto é, no arranjo das letras, sílabas, palavras.

Para chegar a esse ponto exigiam-se em média mais três anos de trabalho escolar. Por isso a duração do ensino primário foi fixada, em todos os países, em no mínimo quatro anos. É nesse momento que o processo de alfabetização, de fato, se completou. Em consequência, não há mais o risco da reversão. Ao contrário, mesmo que se quisesse retornar à condição de analfabeto, isso já não é mais possível, pois já ocorreu a incorporação. Isso significa que quem adquiriu o domínio da expressão escrita já não pode mais voltar a pensar como um analfabeto, mesmo que o queira. Fica, pois, evidenciado o papel imprescindível da escola para a efetivação do processo de aquisição das formas sistemáticas de conhecimento e de expressão cultural.

Esse exemplo da alfabetização mostra que a aprendizagem só se efetiva quando ocorre a incorporação de determinados automatismos que, embora adquiridos, passam a operar como se fossem naturais. E, inversamente ao que correntemente se pensa, são esses automatismos que possibilitam a liberdade e criatividade. Esta, podemos assim dizer, é uma lei geral da aprendizagem humana. Manifesta-se, portanto, em todos os campos sobre os quais incide o desenvolvimento do ser humano.

Para ilustrar isto que estou chamando de lei geral, recorro a dois exemplos situados fora do campo específico da instrução escolar. Trata-se dos atos de aprender a tocar um instrumento musical, e aprender a dirigir automóvel. Nos dois casos a aprendizagem exige a realização de exercícios mecânicos para fixar e automatizar procedimentos como base para realizar os referidos atos de forma livre e criativa.

Tomemos o ato de aprender a dirigir automóvel: para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento, é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo em que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, retira-se o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, completou-se. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que

é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz.

O mesmo ocorre com o ato de aprender a tocar um instrumento musical. Somente se pode ser criativo e compor dedilhando o braço de um violão, depois que se adquiriu o domínio do instrumento, ou seja, depois que se aprendeu a tocar violão. Esse mesmo fenômeno se verifica em outros casos, entre os quais se inclui a alfabetização, como já mostrei.

Das considerações apresentadas podemos concluir que aquele discurso da Escola Nova, da liberdade dos educandos, da liberdade da criança, da criatividade, supondo que a criança seja livre no próprio ato de aprender, ou é ingenuidade ou se situa no âmbito dos *slogans* cujo objetivo não é esclarecer os fenômenos, mas angariar adeptos. Mas não tem nenhuma base sólida, nenhuma base científica.

5. Conclusão: desenvolvimento atual da pedagogia histórico-crítica

Enfim, o método da pedagogia histórico-crítica procura incorporar os conhecimentos pedagógicos articulando-os com os modos de produção da existência humana. E uma das linhas de investigação que se encontra em desenvolvimento é exatamente a fundamentação da pedagogia histórico-crítica a partir da explicitação dos modos de produção da existência humana desenvolvidos ao longo da história.

Outra linha é a fundamentação psicológica que busca apoio na escola de Vigotski, que distingue entre as funções psicológicas inferiores, que os homens têm em comum com os animais, e as funções psicológicas superiores, especificamente humanas. As funções psicológicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos) são justamente aquelas que exigem formalização, elaboração, e que requerem a intervenção da escola. Vigotski mostra que as crianças aprendem em contato com os adultos. No caso das formas sistemáticas o adulto é representado pelo professor que tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. O verdadeiro desenvolvimento não é aquele que segue as tendências da criança, mas aquele que se antecipa a elas e as “puxa” para cima. Essa fundamentação psicológica da pedagogia histórico-crítica é um processo que está em desenvolvimento com diversas contribuições entre

as quais destaco os trabalhos de investigadores ligados ao Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”.

Enfim, outra linha, que também está em curso, reporta-se à questão didática. Há estudos já efetivados sobre a didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica que estão em vias de serem aperfeiçoados, aprofundados e ampliados.

No final da abordagem metodológica apresentada no terceiro capítulo do livro *Escola e democracia* faço uma referência aos professores, advertindo que na verdade essa proposta pedagógica implica a superação da divisão do saber em compartimentos, em disciplinas. Numa nova sociedade, com a socialização dos meios de produção será superada a divisão da sociedade em classes. Nesse novo contexto o saber também se tornará propriedade coletiva e, portanto, tenderá a ser superada a atual divisão do conhecimento em disciplinas. Mas nós temos de caminhar para lá a partir das condições atuais. Por isso sugeri que cada professor pense essas questões a partir da sua própria disciplina. Trata-se de verificar como um professor de matemática, de física, de história, de literatura etc., pode trabalhar com essa proposta metodológica articulando a educação com a prática social e verificando em quê a sua disciplina concorre para compreender melhor essa prática social e intervir nela de forma mais eficaz.

Em grandes linhas eram essas as considerações que me foi possível apresentar a vocês sobre o surgimento e desenvolvimento da proposta da pedagogia histórico-crítica. Essa teoria pedagógica teve sua primeira formulação em 1982 com o artigo “Escola e democracia: para além da curvatura da vara” em que foi apresentada a concepção filosófica, metodológica e política. Em 1984 adotou-se a denominação “pedagogia histórico-crítica” que se difundiu principalmente com a publicação, em 1991, do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, livro esse que reuniu um conjunto de estudos produzidos entre 1984 e 1988 e que, em 2003, teve sua oitava edição ampliada com o acréscimo de dois novos estudos: “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica”, resultante da conferência de encerramento que proferi em 1994 no Simpósio “Dermeval Saviani e a educação brasileira” realizado na UNESP de Marília; e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica” redigido a partir da entrevista que concedi à Associação dos Professores do Paraná em 1997.

O processo de construção dessa teoria vem tendo sequência com outros trabalhos que estão sendo produzidos, não apenas por mim, mas também por outros professores e

investigadores da área da educação que, além das funções psicológica e didática, já mencionadas, têm estudado os aspectos teórico-práticos do trabalho educativo na perspectiva histórico-crítica nos vários níveis e modalidades da educação escolar.

Referências

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*, 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

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

Notas

ⁱ Conferencia realizada no Centro Regional de Professores do norte, Rivera, Uruguai, em 28/04/2011. Com revisão do autor.

Sobre o autor

Professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, Brasil; Pesquisador Emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP; e Coordenador Geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).