

DO RESGATE HISTÓRICO DOS ENSAIOS DAS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS À URGÊNCIA DE SUA RETOMADA¹

*Of the historical redeem in essays of counter-hegemonic pedagogies
and your resumption*

MENDONÇA, Débora Daracelli Braga de Almeida²

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo explicitar os antecedentes das pedagogias contra-hegemônicas, partindo das tendências crítico-reprodutivistas, bem como discorrer sobre os ensaios das pedagogias críticas até chegarmos à sua crise e à ascensão do neoliberalismo e da pós-modernidade. Apoiamo-nos na abordagem do materialismo histórico-dialético, que tem como escopo a transformação da sociedade e a ruptura do sistema capitalista. As teorias crítico-reprodutivistas, ao exporem a constituição funcional da escola, ajudaram a compreender a dinâmica da educação e, apesar de elas não empreenderem a ruptura das práticas educativas hegemônicas, forneceram indicativos para que novas concepções pudessem surgir. Já as pedagogias críticas, apesar da sua variedade, todas visavam a um projeto educacional emancipatório. Tem-se que o atual, na década de 1990 até os nossos dias, era/é discutir temas referentes à pós-modernidade e propor o abandono da luta contra a alienação e submissão que o sistema capitalista ocasiona. Diante dos expostos, torna-se imprescindível a retomada das pedagogias contra-hegemônicas que contribuam para a emancipação humana e a superação da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Tendência crítico-reprodutivista; Pedagogias críticas; Emancipação humana.

ABSTRACT

The present study aimed to clarify the history of counter-hegemonic pedagogies, building on the critical-reproductivist trends, as well as discuss the tests of critical pedagogies to reach its crisis and the rise of neoliberalism and postmodernity. We rely on the approach of historical and dialectical materialism that is scoped to the transformation of society and the breakdown of the capitalist system. Theories-critical reproductivist, to expose the constitution functional school, helped to understand the dynamics of education and despite them not undertake to break the hegemonic educational practices, provide indicative that new concepts could arise. The critical pedagogies, despite their variety, all aimed at an educational emancipator. It has been that the current in the 1990s until today was / is to discuss topics related to post-modernity and propose the abandonment of the struggle against alienation and submission that the capitalist system causes. Exposed before it becomes essential to resumption of counter-hegemonic pedagogies that contribute to human emancipation and the overcoming of capitalist society.

Keywords: Trend-critical reproductivist; Critical pedagogies; Human emancipation.

¹ Este estudo contou com o apoio do programa REUNI.

² Mestranda em Educação Social pela UFMS, *Campus* do Pantanal. Graduada em Pedagogia pela UFMS, *Campus* de Três Lagoas. E-mail: <d_daracelli@yahoo.com.br>.

INTRODUÇÃO

A temática proposta para a elaboração deste artigo parte dos antecedentes das formulações pedagógicas contra-hegemônicas até chegarmos às tentativas de sua efetivação. O interesse por esse tema surgiu a partir das discussões empreendidas na disciplina *Fundamentos histórico-filosóficos da educação*, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus do Pantanal* (UFMS/CPAN).

Realizamos um recorte específico do tema por acreditarmos que os ensaios³ cometidos pelas pedagogias contra-hegemônicas necessitam ressurgir para embater e desestruturar as concepções burguesas de exploração e dominação.

Contudo, é imprescindível deixarmos claro que não fazemos apologia ao messianismo pedagógico, mas acreditamos que a educação, a escola é o local em que se encontra resguardada a contradição, que permite partirmos para a busca da efetiva emancipação humana e da superação da sociedade classista que aprofunda a desigualdade e a miséria.

Apoiamo-nos na abordagem do materialismo histórico-dialético que tem como escopo a transformação da sociedade e a ruptura do sistema capitalista. Karl Marx e Friedrich Engels (1989, p.42, *italico no original*) apontam que a postura do “materialista *prático*”, baseia-se na perspectiva “de revolucionar o mundo existente, de atacar e transformar praticamente o estado das coisas que ele encontrou”. Assim, tem-se que a postura antecede o método, e o materialismo-histórico-dialético tem como postura uma determinada visão de mundo e o desejo de transformação deste mundo (FRIGOTTO, 2000).

Portanto, o presente estudo teve como objetivo tentar explicitar pontos fundamentais dos antecedentes das pedagogias contra-hegemônicas, partindo das tendências crítico-reprodutivistas, bem como discorrer sobre as concepções críticas, até chegarmos à sua crise e à ascensão do neoliberalismo e da pós-modernidade.

BREVE HISTÓRICO DA VISÃO CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

Em meados da década de 1970, muitos estudos críticos surgiram contra as concepções pedagógicas dominantes, cujo campo predominante para estas discussões, no Brasil, foi a pós-graduação, que proporcionou um crescimento expressivo das pesquisas na área da educação.

A tendência crítico-reprodutivista foi assim denominada, pois, conforme expõe Dermeval Saviani (2008, p.393) ela é crítica por afirmar “não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais”, bem como é reprodutivista por expor que “a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes”.

Segundo a visão crítico-reprodutivista, a escola faz parte do processo seletivo existente do sistema capitalista, em que a escola seleciona somente os que possuem uma boa posição social na estrutura da sociedade, ou seja, a

³ Utilizamos o termo “ensaio” para remeter à ideia empregada por Dermeval Saviani (2008), na *História das ideias pedagógicas no Brasil*, capítulo XIII.

escola reproduz toda a dinâmica existente na sociedade e nada poderá ser feito para que este cenário mude.

Dentro do corpo teórico da tendência crítico-reprodutivista, que serviu de referência para muitos estudos para a reflexão da educação, destacaremos Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Christian Baudelot e Roger Establet.

A contribuição de Pierre Bourdieu nas discussões a respeito da educação foi mostrar que a escola não é neutra. Segundo a teoria de Bourdieu, a lógica da escola é reforçar as desigualdades, pois a escola, ao estabelecer um procedimento de equidade aos alunos, alunos de classes sociais diferentes, tratando a todos de modo igual e ignorando as diferenças, acaba apenas por privilegiar os privilegiados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu apresentou assim um novo jeito de se perceber a educação antes tida como a panaceia para os problemas sociais. Para Bourdieu, dever-se-ia levar em conta a posição social que os indivíduos ocupam na sociedade, pois, segundo o teórico, a posição ocupada determinaria os modos, as ações, o jeito de viver, porém, não de maneira impositiva, mas seria sutilmente incorporada pelos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu teve o mérito de perceber que essa sutileza era exercida pela violência, especificamente a violência simbólica, sendo que a violência simbólica se realiza pelo consentimento da dominação da classe burguesa pela classe trabalhadora, que entende como natural as ações de relação de poder.

Em suas formulações quanto à *Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica*, elaborada em conjunto com Jean-Claude Passeron, os autores expuseram que a ação pedagógica é um tipo de violência simbólica, uma vez que é pelo trabalho pedagógico que se tem a imposição arbitrária da cultura dominante que reforça e reproduz a desigualdade estabelecida na sociedade.

Já Louis Althusser (1980), em seus estudos quanto à reprodução das condições de produção, compreendeu a existência de aparelhos existentes no Estado que se configuram pelo Aparelho Ideológico de Estado e Aparelho (Repressivo) de Estado.

Tem-se que o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) funciona por meio da ideologia e, por conseguinte, pela repressão, ou seja, o AIE age através do consentimento inconsciente das pessoas que incorporam a ideologia como ação normal. Logo, essa ação se torna repressiva porque age habilmente na vida das pessoas sem que estas tomem consciência do movimento realizado pelo AIE. Ação esta contrária do Aparelho de Estado (AE), na qual o Aparelho de Estado age primeiro pela repressão - leis, decretos, etc. -, e seguidamente pela ideologia (ALTHUSSER, 1980).

Assim, o Aparelho Ideológico de Estado na realidade se apresentaria sob forma de instituições. No âmbito da educação, por exemplo, o Aparelho Ideológico de Estado seria o Aparelho Ideológico de Estado escolar (AIE

escolar). Para o presente artigo não nos prolongaremos nos demais AIE,⁴ uma vez que o importante no momento são as discussões pertinentes ao campo da educação.

Saviani (2008, p.394-395) acrescenta que:

Althusser conclui que o aparelho ideológico de Estado escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante. Nessa condição, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas.

Segundo Althusser, o AIE escolar, por ser um aparelho instituído pela classe burguesa, comportaria nele um espaço para a busca da superação das desigualdades econômico-sociais, uma vez que o intuito da classe dominante é o de perpetuar a sua hegemonia. Ou seja, a burguesia, por meio do AIE escolar, teria total poder de dirigir a seu bel-prazer o encaminhamento da educação. Assim sendo, a escola educaria utilizando métodos de “sanções, de exclusões, de selecção, etc.” (ALTHUSSER, 1980, p.47).

Althusser não desacredita que o AIE escolar possa ser local para a luta de classes. Porém, conforme Saviani (2002, p.24) explicita, o teórico Althusser falha em sua afirmativa quando descreve “o funcionamento do AIE escolar”, já que em suas formulações “a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa”.

Os teóricos Christian Baudelot e Roger Establet são responsáveis por expor a divisão existente na escola que, apesar de se apresentar unitária, seria uma escola de duas redes opostas, ou seja, dualista, sendo uma rede denominada de secundária-superior e destinada à educação da classe burguesa, e outra de primária-profissional e destinada à classe trabalhadora.

Simpatizantes às ideias de Althusser, Baudelot e Establet estabelecem que a escola cumpre o papel de aparelho ideológico ao realizar a função de inculcar na classe trabalhadora a ideologia da classe dominante.

A partir dos expostos podemos perceber que, segundo os autores, a escola é um instrumento da classe burguesa, o que, portanto, determina a impossibilidade da sua utilização pela classe trabalhadora como meio de luta (SAVIANI, 2002).

Entretanto, as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de não apresentarem uma solução para as práticas pedagógicas, ao exporem a constituição funcional da escola ajudaram a compreender a dinâmica da educação.

Portanto, o mérito da tendência crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais (SAVIANI, 2008, p.395).

É imprescindível assinalarmos que a década de 1970, no Brasil, foi um período marcado pela ditadura militar, que se iniciou com o golpe no ano de 1964 e a destituição do então presidente João Goulart, além da contradição existente entre a ideologia política vigente (nacionalismo desenvolvimentista) e o modelo econômico (industrialização desnacionalista). A atuação do

⁴ Para aprofundamento de estudos quanto aos *Aparelhos Ideológicos de Estado*, ver Althusser (1980).

regime militar teve como escopo a preservação da ordem socioeconômica e, por meio de uma atuação autoritária e repressiva no âmbito educacional em todos os níveis de ensino, acarretou em reformas educacionais, expansão da escolarização e do tecnicismo, além da coerção das atividades acadêmicas. A ação do golpe militar visava, assim, à derrubada de qualquer aspiração a um golpe comunista, sua meta era manter a ordem e desestabilizar toda ameaça de subversão (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006; SAVIANI, 1988).

Deste modo,

a visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático-político (SAVIANI, 2008, p.397).

Logo, nenhum conhecimento é perdido ou inválido, uma vez que o homem “só se propõe às tarefas que pode resolver” (MARX, 1982, p.30), ou seja, as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de não empreenderem a ruptura das práticas educativas hegemônicas, forneceram indicativos para que novas concepções pudessem surgir.

Conforme expõe Saviani (2008), essas teorias visavam apresentar e explicar a educação, porém, não podem ser consideradas teorias da educação. Logo, a efetivação do surgimento de teorias da educação que visassem à superação da visão crítico-reprodutivista era necessária.

MITO DO MESSIANISMO PEDAGÓGICO E A EFETIVAÇÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO EXCLUDENTE

Como vimos anteriormente, a tendência crítico-reprodutivista, no decorrer da década de 1970 no Brasil, contribuiu para a difusão de análises críticas no âmbito educacional que denunciaram a utilização da educação para a “inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista” (SAVIANI, 2008, p.395).

No âmbito dessas análises, destacamos a pesquisa de Wagner Gonçalves Rossi (1980) que apontou que a educação havia se configurado em um messianismo pedagógico. O investimento na educação era visto como aquisição de eficiência para o trabalhador e ganhos de produtividade para a sociedade. A educação passou a possuir um caráter não apenas escolar, mas também um caráter de profissionalização para o mundo do trabalho.

A influência da propagação da educação como redentora ganhou força com a sistematização e elaboração da Teoria do Capital Humano desenvolvida pelo economista Theodore Schultz, que afirmava que a taxa de retorno na produtividade se dava por conta do investimento em capital humano, quanto mais se investisse em educação, maior seria o retorno econômico do país, além do retorno salarial para o trabalhador (BAZÍLIO, 1993).

Pesquisas realizadas quanto à questão de aspirações de pais, alunos e professores revelaram expectativas de ascensão social e uma crescente valorização da educação como propulsora para o alcance de tais pretensões. Os resultados dessas pesquisas serviram para dar sustentação ao ideário de

democratização, no qual todos poderiam ter acesso às escolas e, por conseguinte, teriam condições de, por meio da educação, se integrar em uma posição valorizada na sociedade (ROSSI, 1980).

Entretanto, essa democratização na realidade se configurou de forma forjada pela classe dominante através da Lei n. 5.692/71,

[...] saudada como uma verdadeira panacéia, como a redenção definitiva da educação brasileira. E para essa cruzada foram ruidosamente convocados todos os brasileiros, os quais acorreram entusiasmadamente em grande quantidade (SAVIANI, 1988, p.131).

Estabeleceu-se, desse modo, uma democracia excludente, como expõe Saviani (1988, p.132), pois o regime autoritário derrubou todo movimento que pudesse subverter a efetivação de suas reformas com medidas de “censura à imprensa, proibição de greves, arrocho salarial, inúmeras cassações” e diversas formas de repressão.

Constituída a Lei n. 5.692/71, que permitiu maior ingresso da classe trabalhadora de baixa renda às escolas, ocorreu conseqüentemente uma ampliação da educação no país em todos os níveis, bem como a obrigatoriedade da escolaridade para 8 anos letivos e a idade mínima de 7 anos para o ingresso do aluno ao ensino, conforme os artigos 18 e 19 da referida Lei (SAVIANI, 1988). Com o aumento expressivo de escolas sem o aumento correspondente de recursos financeiros, materiais, formação adequada de professores, etc., a escola apresentou-se com salas de aula lotadas, falta de material e professores batalhando para poder ministrar aulas em condições precárias (ROSSI, 1980).

Tem-se que os investimentos internacionais⁵ massivos e o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) no país, durante a década de 1960 e meados da década de 1970, propiciaram a democratização da educação, porém, conforme assinalou Barbara Freitag (1986), a ideologia da democratização da educação favoreceu uma falsa consciência na classe trabalhadora de que estas, para conseguirem ascensão econômica, deveriam investir em sua educação e, caso não conseguissem obter êxito, caberia a elas, tão somente a elas, a culpa pelo seu fracasso.

Rossi (1980), em suas formulações, apontou que a escola não tem o poder de diminuir as diferenças sociais. Segundo o autor, a democratização da educação beneficia apenas ao capitalista, que tem a garantia da reprodução e criação de mão-de-obra, bem como a educação “predispõe o trabalhador à aceitação dos gravames que o sistema, crescentemente, fará incidir sobre sua situação pessoal e familiar” (p.149). O autor acrescenta que,

para o capitalista o que realmente importa é a ampliação do excedente. Por isso, a educação capitalista lhe é produtiva, mesmo que a relação entre escolaridade e as aquisições que permitam ampliar a capacidade produtiva seja menor do que os teóricos do capital humano tenham pensado (ROSSI, 1980, p.149).

⁵ Temos que considerar a sucessão de fatores que levaram às reformas educacionais no Brasil. Esse processo adveio, em suma, da preocupação da classe dominante dos países de capitalismo central com a reconstrução dos países destruídos pelas guerras e a grande crise que os assolavam, como medidas paliativas e de continuidade que visavam aliviar as condições de miséria e pobreza, bem como manter e assegurar a continuidade do capitalismo (MELO, 2004).

Gaudêncio Frigotto (1986), ao realizar um estudo da economia da educação, ressaltou que a classe burguesa em nenhum momento se coloca contra a democratização da educação, mas isso se justifica pelo fato de que “a escola pública frequentada pelos filhos da classe trabalhadora, desde seus aspectos físicos e materiais, até as condições de trabalho do corpo docente, é amplamente precária” (p.166-167).

A escola enquanto formação social é utilizada como mediadora dos interesses do capitalismo. Tem-se que a escola, ao ser desqualificada, estabelece engrenagens sutis e eficazes de negação para a classe trabalhadora aos níveis de saber mais elevados.

O economista Cláudio Salm, no início da década de 1980, tenta romper com a visão reprodutivista que estabelecia a escola como aparelho da classe dominante. Salm explicita em sua teoria que a classe dominante não precisa da escola, pois seria o campo fabril quem evidentemente formaria o trabalhador (BAZÍLIO, 1993)

Assim, diante das discussões empreendidas até chegarmos à década de 1980, percebemos um amadurecimento das produções voltadas para a educação que evoluíram para alternativas de busca de uma teoria crítica, conforme veremos no próximo tópico.

AS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

A década de 1980 foi marcada por lutas no âmbito político-econômico-social, como

o processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal (SAVIANI, 2008, p.413).

No âmbito educacional, muitas discussões surgiram para saber qual era o papel da educação no processo de redemocratização do país, como repensar o ensino com as questões da problemática que assolava a sociedade, a urgência da democratização da educação e da escola pública, bem como a necessidade da igualdade de oportunidades e qualidade de ensino. As discussões empreendidas visavam, desse modo, a um projeto educacional emancipatório (FARIA, 2011). Saviani (2008, p.413) acrescenta que, devido a esse conjunto de ações, a década de 1980 foi um período que privilegiou “a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas”.

Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria (2011) explicita em sua tese⁶ que as pedagogias contra-hegemônicas tiveram suas origens em diversos movimentos de esquerda, sendo que, como acrescenta José Carlos Libâneo, citado por Faria (2011), ser de esquerda nesse período era ser considerado adepto às concepções de Paulo Freire, que realizou grandes feitos na educação popular, bem como ser oriundo dos movimentos de ação católica

⁶ Tese de Doutorado intitulada *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. Faria (2011) apresenta importantes considerações de estudiosos da área da didática, que participaram da constituição das pedagogias contra-hegemônicas, sobre como eles tratam as questões postas pela visão pós-moderna.

como, por exemplo, o movimento Juventude Universitária Católica – JUC. Libâneo, ainda citado por Faria (2011), acredita que a introdução do pensamento marxista na pedagogia foi graças a Dermeval Saviani, quando este adentrou no curso de pós-graduação e teve como referencial teórico o marxismo. Assim, o espaço coordenado por Saviani foi um espaço privilegiado para estudos de cunho marxista e contra-hegemônico de base materialista histórico-dialético. Entretanto, Faria (2011) explicita que as formulações de Libâneo também tiveram grande força com a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Mas estas não foram as únicas concepções de viés contra-hegemônico emergidas na década de 1980. As concepções de Paulo Freire também efervesciam as discussões educacionais.

Podemos perceber que as pedagogias contra-hegemônicas não fizeram o movimento em consenso e diversas tendências se ergueram nesse momento. Assim relata Vera Maria Ferrão Candau:⁷

Na época foram surgindo várias tendências, como a pedagogia crítico-social dos conteúdos, com Libâneo e Saviani, que adquire uma grande projeção, e acho que uma grande hegemonia dentro da pedagogia crítica; mas também tinha o pessoal do Paulo Freire. E o embate entre a perspectiva crítico-social dos conteúdos e a perspectiva do Paulo Freire foi muito forte num dado momento. Tinha a pedagogia dos conflitos, que era uma linha que envolvia a UFMG. Havia a pedagogia libertária [...] (CANDAU *apud* FARIA, 2011, p.202).

Apesar da diversidade de tendências críticas contra-hegemônica, todas buscavam em sua essência a emancipação do homem.

Os estudiosos críticos da tendência contra-hegemônica dirigiam suas articulações teóricas com a *práxis* pedagógica e a militância política na busca pela transformação desejada unanimemente. Assim, em 1980, diversas mobilizações dos partidos políticos de esquerda, dos sindicatos e a organização do corpo educacional propiciaram para a derrubada do regime autoritário da época.

É importante assinalarmos também o crescimento das produções científicas na área da educação e a sua divulgação, que tomaram força a partir da criação de entidades como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Saviani (2008) explicita que o amadurecimento teórico possibilitou o reconhecimento dos profissionais da educação pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e pelas agências de fomento à pesquisa e ao ensino. Mas esse amadurecimento não ficou preso somente às produções, ultrapassou os papéis envoltos nos artigos e atingiu a realidade concreta, mesmo que temporariamente, uma vez que em nível federal não houve efetivas implementações na política educacional; contudo, em nível estadual houve ensaios de política educacional que visavam ao interesse da classe trabalhadora, nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro e Santa Catarina (SAVIANI, 2008).

⁷ Informação verbal obtida através de entrevista realizada para a elaboração da tese de Faria (2011).

Apesar da aparente derrota das movimentações das pedagogias contra-hegemônicas na década de 1980, podemos perceber o avanço realizado por seus ensaios, pois estes deram suporte para as discussões quanto à política educacional no Brasil.

Nos próximos tópicos, apontaremos as pedagogias críticas que buscaram elaborar “propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora” (SAVIANI, 2008, p.415).

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Não pretendemos esgotar a história da origem da pedagogia histórico-crítica, mas, como acreditamos ser fundamental a compreensão de sua gênese, partimos de seus antecedentes.

Apesar de a pedagogia histórico-crítica situar suas movimentações na década de 1980, com discussões no doutorado em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1979, seus antecedentes despontaram no início da carreira docente de Dermeval Saviani no ano de 1967. Nesse ano Saviani lecionou em dois colégios, sendo um voltado para os filhos da classe trabalhadora - Colégio Estadual de São João Clímaco - e o outro que atendia à elite da época - Colégio Sion. A experiência obtida resultou na elaboração de um Memorial destinado ao concurso para o cargo de professor titular da Unicamp. O Memorial consistiu nas primeiras reflexões denunciativas acerca das concepções de Dewey, no qual Saviani ao aplicar tais concepções nos dois colégios presenciou o fracasso desta em uma das instituições, tendo que recorrer a outro método. Em outra determinada situação, no Colégio Sion, Saviani deparou-se com a imprevista espontaneidade de suas alunas ao sugerir como tema para aula a discussão sobre uma disputa final de um festival. Saviani tinha de início dois caminhos a seguir, ou agir conforme a postura de um professor tradicional, negando o pedido das alunas, ou assumir a postura de um professor escolanovista, que seria partir do interesse delas. Saviani não rumou nem para um lado nem para o outro, partiu sim da sugestão das alunas, mas sem perder de vista o objetivo da aula (SAVIANI, 2012).

Assim relata Saviani (2012, p.3):

Penso que minha atitude poderia ser descrita como estando além dessas duas correntes pedagógicas. Com efeito, não deixei de levar em conta o interesse das alunas e, ao mesmo tempo, não perdi de vista o objetivo daquela aula tendo ajustado os procedimentos sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina história e filosofia da educação no curso normal. Assim, embora naquele momento eu não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos da orientação que depois vim a denominar de “pedagogia histórico-crítica”, minha atitude já convergia nessa direção.

A partir daí, o teórico compreendeu que o papel primordial da escola é desvelar as aparências que se apresentam de imediato aos alunos, levando-os a perceber a realidade concreta.

Entre os anos de 1969 e 1980, Saviani teve a preocupação de realizar conforme suas concepções acerca do sentido da filosofia da educação - que deve ater-se em reflexões de cunho radical, rigoroso e de conjunto - um esboço da educação na perspectiva dialética.

Saviani (2012) explicita que, no decorrer do final da década de 1970 até o final da década 1980, a educação na perspectiva dialética vai ganhando reforço com contribuições de estudiosos como Betty Antunes de Oliveira e Carlos Roberto Jamil Cury, este último apontado por Saviani como o primeiro teórico a empreender uma sistematização de uma teoria pedagógica não reprodutivista no ano de 1979, além da organização e produção científica divulgadas nas diversas entidades da área educacional que também ajudaram na construção coletiva da pedagogia histórico-crítica.

Foi efetivamente em 1982, com a publicação do artigo *Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara*, que posteriormente tornou-se capítulo do livro *Escola e Democracia*, que Dermeval Saviani sistematizou suas ideias e estabeleceu a fundação da teoria da pedagogia histórico-crítica.

Saviani teve/tem como influência Karl Marx, conforme expõe a seguir:

[...] a pedagogia histórico-crítica é uma teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista. Mas para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação [...] Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim (SAVIANI, 2012, p.7).

Outra influência teórica de grande renome foi Antonio Gramsci, no qual Saviani obteve subsídios para elaborar um dos passos do método da pedagogia histórico-crítica.

Sigamos então com os passos do método da pedagogia histórico-crítico. Em síntese o método articula-se em cinco passos. O ponto de partida é a “prática social”, sendo que o professor parte de uma visão sintética, na qual ele tem por base seus conhecimentos e estabelece, assim, os objetivos de ensino. Porém, por não conhecer o nível de compreensão dos alunos, seu ponto de partida é precário; e o aluno parte de uma visão sincrética, na qual sua compreensão se apresenta de forma fragmentada e diversa. Portanto, ambos, professor e aluno, posicionam-se em níveis de conhecimento e experiência diferenciados. O segundo passo é a “problematização”, sendo que, a partir de questões que deverão ser formuladas para mensurar as lacunas, especificamente os problemas presentes na prática social, buscar-se-ão respostas, ou seja, os conhecimentos corretos, para que sejam conduzidas as soluções pertinentes. No terceiro passo, denominado de “instrumentalização”, há que se ter a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para a resolução das lacunas apresentadas anteriormente, ou seja, este é o momento em que os alunos terão elevados os seus conhecimentos que permitirão desvelar as lacunas e os problemas apresentados na prática social. Seguidamente, o quarto passo dar-se-á pela “catarse”. O conhecimento elevado já não será mais expresso pela síncrese, mas pela síntese, em que os instrumentos incorporados com o auxílio do raciocínio, da crítica, permitem uma conscientização transformadora. Os instrumentos

tornam-se elementos ativos para a transformação social. O quinto e último passo empreendido é o retorno à prática social. Partiu-se da prática social e, ao haver o retorno para a prática social, esta já não se apresenta tal como se apresentava no início, ainda que seja a mesma prática social com uma alteração qualitativa. O professor, nesse momento, já não possui uma prática social precária como no início e, por outro lado, os alunos chegaram a uma prática social ao nível da síntese, com uma visão crítica da realidade que lhes permite uma nova postura (SAVIANI, 2012).

PEDAGOGIA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

José Carlos Libâneo deu início à divulgação de suas ideias pedagógicas a partir do 2º Seminário *A Didática em Questão*. Nesse período suas ideias já se fundamentavam em uma concepção marxista, tendo também como referência Georges Snyders, Bogdan Suchodolski e Mario Alighiero Manacorda (FARIA, 2011). Segundo Libâneo, suas ideias também tiveram orientação nas formulações de Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Melo, Carlos Alberto Jamil Cury, entre outros estudiosos que encamparam a fundamentação de uma pedagogia crítica (LIBÂNEO, 1990).

Em seu livro *Democratização da Escola Pública*, Libâneo formulou, sistematizou e expôs a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Para Libâneo, “a contribuição essencial da educação escolar para a democratização da sociedade consiste no cumprimento de sua função primordial, o ensino” (LIBÂNEO, 1990, p.12), sendo que a ênfase nos conteúdos se dá por conta da importância da transmissão do saber e da apropriação desse saber pelos alunos, que permitirá a elevação cultural que contribuirá para o pensamento crítico dos alunos. O autor acrescenta que a pedagogia crítico-social dos conteúdos “é uma pedagogia que vai buscar, no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das situações pedagógicas concretas”, numa constante continuidade e ruptura, na qual possibilite uma síntese da realidade (LIBÂNEO, 1990, p.12).

É importante destacar que, para o autor,

a questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social). Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada (LIBÂNEO, 1990, p.40).

Sendo assim, o método de ensino da pedagogia crítico-social dos conteúdos parte de “uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora”, há uma ligação dos conteúdos com a experiência concreta, sendo que esta mediação é realizada pelo professor (LIBÂNEO, 1990, p.40).

O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real,

havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese. O que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática (LIBÂNEO, 1990, p.41).

Libâneo, em suas formulações, aborda o trabalho docente sob a perspectiva didático-pedagógica e, segundo Saviani (2008), se diferenciou do grupo de estudiosos que não se aprofundavam no referencial marxista e nem ultrapassavam as concepções liberais da educação. Em sua trajetória, Libâneo torna-se teórico da didática e, na década de 1980, o movimento da didática constitui-se em um movimento contra-hegemônico que ascende devido ao contexto conturbado político-econômico brasileiro e à necessidade em se discutir os problemas educacionais da época (FARIA, 2011).

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

Segundo Saviani (2008), as pedagogias de vertente libertária tiveram suas inspirações nos princípios anarquistas que têm como filosofia a liberdade, cujo caminho para a liberdade é a própria liberdade.

Os autores Sílvio Gallo e José Damiro de Moraes (2009, p.89) destacam que

os anarquistas sempre deram muita importância à questão da educação ao tratar do problema da transformação social: não apenas à educação formal, mas também à informal, realizada pelo conjunto social, e daí sua ação cultural através do teatro, da imprensa, seus esforços de alfabetização e educação dos trabalhadores, seja através dos sindicatos seja através das associações operárias. O maior esforço dos anarquistas foi, porém, o de promover um processo educativo que pudesse educar as crianças para a liberdade e autonomia.

Gallo e Moraes (2009) apontam em suas formulações que, entre os anos de 1880 e 1894, foi Paul Robin - militante anarquista francês e também pedagogo - que conseguiu efetivar a primeira experiência de uma pedagogia libertária. Tendo a direção do Orfanato Prévost de Cempuis sob sua responsabilidade, o militante anarquista

[...] transformou o orfanato numa verdadeira escola libertária, aplicando o princípio de educação integral. Baseado nos princípios anarquistas, Robin acreditava que o ser humano precisava ser educado em sua integralidade, para que possa desenvolver-se em plenitude, construindo e conquistando a liberdade (GALLO; MORAES, 2009, p.89).

Em suma, a educação integral desenvolvida na experiência de Robin, de vertente libertária, abarcava: a) a “educação intelectual”, na qual os estudantes experimentavam e produziam “seus próprios saberes a partir das experiências, confrontando-os com os conhecimentos sistematizados dos livros”; b) a “educação física”, que visava “estimular a cooperação e a solidariedade”, bem como desenvolver o “refinamento sensório-motor nas crianças pequenas”; c) a “educação moral”, na qual tinha como escopo a preparação para uma “vivência coletiva da liberdade e da responsabilidade”; e, por fim, d) a “educação profissional politécnica”, com diversas salas de oficinas (GALLO; MORAES, 2009, p.90).

Após esse pequeno resgate histórico do surgimento da pedagogia libertária, destacamos o intelectual Mauricio Tragtenberg, que ajudou para a difusão dessas ideias pedagógicas no Brasil.

Segundo Saviani (2008, p.418), Mauricio Tragtenberg tece críticas à educação, uma vez que se comprovam “as falsas identificações e as inversões que ela opera ao ser submetida, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista”. Saviani (2008, p.418) acrescenta que Tragtenberg evoca “os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores”, postulando assim “uma pedagogia antiburocrática fundada nos princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade”.

PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

No âmbito das pedagogias da educação popular, destacamos a pedagogia libertadora das proposições de Paulo Freire. Segundo Moacir Gadotti (2004, p.33), o “método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife que, no final da década de 50, criara os chamados círculos de cultura”.

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN) em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. [...] Paulo Freire apresentou seu método de alfabetização de forma mais detalhada em 1967 no livro *Educação como prática de liberdade* (GADOTTI, 2004, p.32, *itálico no original*).

O objetivo da pedagogia libertadora era o de utilizar a educação para neutralizar os efeitos da opressão, bem como conseguir a emancipação social. Segundo Gadotti (2004), nesse processo, no ato do aprender, era imprescindível a “participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento” (p.34), uma vez que “aprender faz parte do ato de se libertar, de se humanizar” (p.38). A partir do momento em que o homem passa a possuir conhecimento crítico que possibilite levá-lo a uma ação que desproblematize seus conflitos e proporcione a transformação da realidade, a educação torna-se uma prática de liberdade.

Segundo Saviani (2008, p.415-416), as pedagogias da educação popular

advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo.

E SOBREVEIO A DÉCADA DE 1990: URGÊNCIA DA RETOMADA DAS PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras (SAVIANI, 2008, p.448).

O neoliberalismo, em parceria com a pós-modernidade, a queda do muro de Berlin e a crise em volta do ideário socialista, derrubou as aspirações a uma nova ordem social. Propagou-se, em todo o país e no mundo, o discurso de que a saída para os problemas da sociedade não estava na busca por uma nova ordem, mas a solução estava no interior do próprio sistema capitalista. Decretou-se assim o “fim da história”, com o corolário de Fukuyama. Passou-se a pregar a falácia da totalidade, da socialização dos conteúdos historicamente acumulados, e as discussões que elucidavam a desigualdade social. O marxismo e a transformação da sociedade passaram a ser

considerados retrógrados. A política neoliberal conseguiu difundir sua ideologia que nega qualquer possibilidade de ruptura. Alguns estudiosos - considerados de esquerda no período da década de 1980 - passaram, em 1990, a rejeitar suas raízes, seus ideais, e renderam-se ao discurso neoliberal, esquecendo assim que foi o referencial marxista que permitiu uma crítica denunciadora da concepção submissa-tecnicista da educação (FARIA, 2011).

Assim, tem-se que o atual na década de 1990 até os nossos dias era/é discutir temas referentes à pós-modernidade como o multiculturalismo, o cotidiano escolar, o professor reflexivo, questões de gênero, etc. É imprescindível destacarmos também a reformulação nas grades curriculares, que passaram a abranger o ideário do aprender a aprender, com a tríade do saber, saber fazer e saber ser, tudo graças à globalização, à reestruturação produtiva e às novas formas de organização do trabalho. Diante desse novo cenário, a ideologia dominante conseguiu decretar a falácia das tendências contra-hegemônicas, tanto no âmbito pedagógico como no âmbito político-econômico-social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentarmos as tendências crítico-reprodutivistas, tivemos a pretensão de explicitar a importância que os críticos tiveram ao expor não só a função da escola dentro de cada perspectiva, mas também tiveram sua importância ao instigar a propagação de pesquisas críticas que visassem a não conformação de uma escola reprodutivista. As pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram sua entrada na educação brasileira, porém, sua entrada foi banida perante as concepções neoliberais e pós-modernas. Esse barramento não é desprovido de questões políticas e muito menos é neutro. Essa é uma disputa que atinge não só o plano educacional, mas é uma disputa que perpassa o plano teórico, o didático, bem como transcorre o plano econômico, político e social. O pós-modernismo, ao decretar o fim da história, propaga um grande pessimismo, afirma que a queda do muro de Berlin levou ao fim a luta de classes. Esse discurso é uma grande falácia, uma vez que esta se apresenta como uma metanarrativa, e afirmar o fim das metanarrativas é, pois, uma metanarrativa. Percebemos, desse modo, que os discursos empregados são meros sofismas que pretendem a conformação da classe trabalhadora.

Nós, educadores, que nos dispusemos à busca pela emancipação humana, na luta contra a alienação e submissão que o sistema capitalista faz vigorar na vida da classe trabalhadora, temos o dever de militarmos para a contribuição dos avanços das pedagogias contra-hegemônicas a fim de que realmente estas se desprendam das folhas de papel, sem perder seu sentido histórico-teórico, e passem a circular efetivamente nas escolas, nas universidades e nas relações sociais.

Hoje não vivemos o regime militar, mas vivenciamos um regime autoritário no sentido da opressão, negação velada da transmissão de conhecimentos historicamente acumulados. Os discursos clamam por uma educação de qualidade, mas o que seria esta educação de qualidade para os discursores? Quem são esses discursores? O clamor existente por uma educação de

qualidade proposta pela classe dominante não coaduna com o clamor da classe trabalhadora, e é o clamor da classe trabalhadora que deve ser atendido.

Portanto, faz-se necessária a retomada das pedagogias da tendência contra-hegemônica que permitam o desenvolvimento de uma prática educativa que vá ao encontro dos anseios e das necessidades da classe trabalhadora. Necessidades que permitam, a partir da superação da sociedade estabelecida pela divisão de classes, atingirmos o reino da liberdade.⁸

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Processo e relações de trabalho no banco verde**. 1993. 150f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1993.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2.ed. São Paulo: Edipro, 2011.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 342p. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2011.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.97, p.1159-1179, set.-dez. 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva – um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.71-89.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

GALLO, Sílvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e educação – A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. III - século XX. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.87-99.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro**: O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, n.78, p.15-36, abr. 2002.

⁸ Karl Marx, n' *O Capital*, e Friedrich Engels, em *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, ao analisarem e se referirem ao reino da liberdade, expõem que este só será possível quando ultrapassarmos o reino da necessidade e forem eliminados todos os processos que impedem a emancipação humana.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e educação**: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS - "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica", 7, 2012, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Mesa Redonda. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval_Saviani.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2012.

Data da submissão: 12/01/13

Data da aprovação: 19/02/13