

PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UMA EPÍTOME

PEDAGOGÍA HISTÓRICA CRÍTICA: UN EPITOME

CRITICAL HISTORICAL PEDAGOGY: AN EPITOME

Omundsen de Melo Costa Junio ¹

Resumo

A partir da intensificação da fragmentação do currículo sistematizado de interesses da classe dominante na formação da mão de obra rápida e barata, a educação esvazia-se de conhecimentos históricos que contribuem para a plena formação do estudante. O objetivo da pesquisa foi refletir sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e sua emergência na educação contemporânea. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, descritiva, em que teóricos da educação e artigos científicos retirados dos repositórios digitais da *Scientific Digital Library Online* – Scielo, Google Scholar e Capes. Ficou evidenciado que na sociedade contemporânea, a escola cumpre papel de socializadora do conhecimento sistematizado, historicamente e socialmente construído. Tal sociabilização é o ponto de partida para estimular a reflexão crítica e preparar o estudante para a atuação cidadã como agente de transformação social.

Palavras-chave: Transformação social; Reflexão crítica; Educação Contemporânea.

Resumen

A partir de la intensificación de la fragmentación del currículum sistematizado de intereses de la clase dominante en la formación de una mano de obra rápida y barata, la educación se vacía de conocimientos históricos que contribuyan a la formación plena del estudiante. El objetivo de la investigación es reflexionar sobre los fundamentos de la Pedagogía Histórico-Crítica y su surgimiento en la educación contemporánea. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica, descriptiva, en la que participaron teóricos de la educación y artículos científicos extraídos de los repositorios digitales de la Biblioteca Científica Digital en Línea – Scielo, Google Scholar y Capes. Se evidenció que, en la sociedad contemporánea, la escuela juega el papel de socializar conocimientos sistematizados, histórica y socialmente construidos. Dicha socialización es el punto de partida para estimular la reflexión crítica y preparar al estudiante para la acción cívica como agente de transformación social.

Palabras clave: Transformación social; Reflexion crítica; Educación Contemporánea.

Abstract

From the intensification of the fragmentation of the systematized curriculum of interests of the ruling class in the formation of a quick and cheap workforce, education is emptied of historical knowledge that contributes to the full training of the student. The objective of the research was to reflect on the foundations of Historical-Critical Pedagogy and its emergence in contemporary education. This is a qualitative, bibliographical, descriptive research, in which education

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/BA. Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XI - (MPIES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0347-4602>. E-mail: omundsenmcj@hotmail.com

theorists and scientific articles were taken from the digital repositories of the Scientific Digital Library Online – Scielo, Google Scholar and Capes. It was evident that in contemporary society, the school fulfills the role of socializing systematized knowledge, historically and socially constructed. Such socialization is the starting point for stimulating critical reflection and preparing the student for citizen action as an agent of social transformation.

Keywords: Social transformation; Critical reflection; Contemporary Education.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea muito se tem valorizado às pedagogias do “aprender a aprender”, desconsiderando a importância da sociabilização dos conhecimentos científicos já produzidos pela humanidade, o que leva a formação da classe trabalhadora apenas como parte da manutenção de mão-de-obra barata para manter os interesses do mercado e a ordem excludente preestabelecida. Diante disso, parte-se do seguinte questionamento: quais são as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para as inovações necessárias na educação?

Discutir a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para a construção de conhecimentos que levam a reflexão da superação dos conflitos, contradições e tensões que fazem parte do cotidiano escolar. É a partir da visibilidade das intencionalidades pedagógicas que é possível pensar em uma educação pautada em princípios da cidadania e desenvolvimento integral do educando.

O objetivo da pesquisa é refletir sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e sua emergência na educação contemporânea. Para isso, foram determinados como objetivos específicos apresentar a trajetória de Demerval Saviani, expor a teoria e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e identificar as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na educação contemporânea.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva realizada pelo procedimento metodológico da revisão bibliográfica. Foi feito um levantamento entre artigos científicos públicos nos repositórios digitais da *Scientific Digital Library Online* – Scielo, Google Scholar e Capes. O artigo foi dividido em três seções, sendo na primeira seção feita uma breve exposição da trajetória e importância de Demerval Saviani para a educação. Na segunda seção foram apresentados brevemente os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e, na terceira seção foi evidenciada a pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano escolar que é o resultado da pesquisa, demonstrando as

contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação contemporânea.

Trajetória e importância de Dermeval Saviani para a educação

A Pedagogia Histórico-Crítica, atualmente é a maior pedagogia contra hegemônica no Brasil. A Pedagogia Histórico-Crítica tem em Demerval Saviani seu idealizador. Saviani nasceu no dia 25 de dezembro de 1943, em Santo Antônio de Posse, parte do município de Mogi-Mirim em São Paulo. Seus avós eram imigrantes italianos e seus pais trabalhadores do campo, sendo ele o 7º filho do total de 10 filhos do casal. Apesar de nascer no ano de 1943, Demerval só foi oficialmente registrado no dia 3 de janeiro de 1944, atualmente tem 80 anos de idade. O pai de Saviani e alguns de seus irmãos tornaram-se operários nas fábricas de São Paulo a partir do ano de 1948, ainda na sua infância (Freitas, 2018).

Demerval ingressou na escola no ano de 1951 e em 1954 concluiu o ensino primário, e no ano de 1959 concluiu o ensino ginásial no Seminário Nossa Senhora da Conceição na cidade de Cuiabá – MT. O conhecido atualmente como Ensino Médio, foi cursado no Seminário do Coração Eucarístico, na cidade de Campo Grande – MS. A conclusão do curso ginásial se deu de volta em São Paulo, na cidade de Aparecida, no ano de 1961. O Seminário Maior de Aparecida tinha parceria com a Faculdade Salesiana de Filosofia de Lorena, a qual a partir do ano de 1963, Demerval passou a cursar o 1º ano do Ensino Superior em Filosofia. Ao fim daquele ano mudou-se para a cidade de São Paulo e ingressou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na qual terminou seu curso de filosofia no ano de 1966, segundo (Marsiglia, 2017).

Naquele período era funcionário do Banco Bandeirantes do Comércio, e, depois, no ano de 1965 passou a trabalhar no Banco do Estado de São Paulo. No ano seguinte, em 1966, ingressou na área de educação, tornando-se trabalhador da Secretaria de Educação de São Paulo, já no ano de 1967 lecionava para o curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Outros colégios fizeram parte da atividade docente de Saviani, como a rede estadual em que atuou como professor de Filosofia e História da Arte, e o Colégio Sion, lecionando História e Filosofia (Freitas, 2018).

Tal período no Brasil foi marcado pela Ditadura Militar, cuja classe trabalhadora, dentre a qual estava os pais e irmãos de Saviani protagonizava greve nas fabricas, enquanto os movimentos estudantis que se formavam nas faculdades, atuavam em passeatas de protesto e assembleias:

Na PUC-SP, participou da militância estudantil até a extinção dos órgãos de representação estudantil, em novembro de 1964, já no contexto do golpe empresarial-militar vivido naquele ano. Isso não significou, entretanto, o fim da militância estudantil, que continuou por meio de sua participação na Comissão Coordenadora do Ano de Integração de Cursos (1966), que mobilizava os estudantes em substituição às ações dos centros acadêmicos, agora extintos (Marsiglia, 2017, p.498-99).

Sua dedicação total ao magistério se deu a partir de 1968, ano em que se demitiu do trabalho no Banco do Estado de São Paulo. Nessa ocasião já estava concluindo seu Doutorado na mesma Faculdade em que lecionava. Sua tese foi o título de seu primeiro livro publicado no ano de 1973 “Educação Brasileira: estrutura e sistema”. Daí seu trabalho na PUC-SP se deu em torno da pós-graduação e como professor de doutorado, tendo atuado também na Universidade Federal de São Carlos, na qual auxiliou na implantação o mestrado em educação, segundo Assis (2020, p. 42).

A partir do ano de 1979 fundou a Associação Nacional de Educação – ANE e foi um dos fundadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, além do Centro de Estudos e Sociedade – CEDES. A partir do ano de 1989 passou a lecionar na Universidade de Campinas – UNICAMP, coordenando seu curso de pós-graduação até o ano de 1994 (Freitas, 2018).

No ano de 1973 foi lançada a obra de Saviani intitulada “Educação Brasileira: Estrutura e Sistema” em que o teórico busca sistematizar a educação brasileira afirmando que a sistematização da educação está intimamente relacionada com a estruturação e organização do sistema educacional, atuando por intencionalidades comuns para a atividade educativa. Já no ano de 1983, foi lançado o livro “Escola e Democracia”.

“Escola e Democracia” está organizado em quatro partes, sendo na primeira parte do livro “As teorias da Educação e o problema da marginalidade” abordada a temática da marginalidade, relevando dados no analfabetismo da década de 1970 que revelavam que metade das crianças matriculadas na educação primária,

considerando as escolas da América Latina, não sabiam ler e escrever. Nessa parte Saviani expõe as teorias da educação não crítica, que enxergam a sociedade como um todo que vive em harmonia, sendo necessário apenas corrigir as distorções por meio da educação. Ainda, apresenta as teorias crítico-reprodutivistas com a luta antagônica de classes, aumentando ainda mais a marginalidade (Marsiglia, 2017).

Como parte das pedagogias não-críticas, (Saviani, 1983) apresenta a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. A pedagogia tradicional é aquela em que a aula é centrada no professor, a prioridade é o desenvolvimento do intelecto, o lógico, os conteúdos cognitivos, o esforço e a disciplina do estudante. A prática docente é marcada pelo diretivismo e avalia a quantificação de acertos em provas padronizadas. O objetivo principal de tal método é o aprender, o marginalizado é ignorante configurando a classe dominada, configurando uma teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, em que é transmitida a cultura dominante na educação institucionalizada.

A teoria da educação nova tem seu foco centrado no aluno, atende as dimensões psicológicas, das emoções, tem como prioridade os métodos pedagógicos, o interesse e a espontaneidade do estudante. A aula ocorre por métodos não-diretivos e a avaliação é pautada na qualidade do aprendizado e na autonomia, pois a missão de tal pedagogia é o aprender a aprender. A pedagogia da educação nova tem no marginalizado o rejeitado, representado pela classe trabalhadora e funciona como aparelho ideológico do Estado. Por fim, a pedagogia tecnicista é centrada nos meios. Atua priorizando o técnico, os instrumentos, a eficácia, os instrumentos, a competência, a racionalidade, a produtividade e o controle (Saviani, 1983). O objetivo do método é o aprender a fazer, tendo no marginalizado, o incapacitado, sendo esse o proletariado. A escola assume caráter dualista:

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. (Saviani, 2014, p. 15).

Na segunda parte do livro, “Escola e Democracia I: a teoria da Curvatura de

Vara” o autor expõe as suas teses sobre a educação brasileira. Na terceira parte “Escola da Democracia II: para além da Teoria da Curvatura da Vara” há a negação das teses apresentadas na segunda parte que são filosóficas e históricas, pedagógico-metodológica e política:

Saviani pretende ir para além da Teoria da Curvatura da Vara e avança em direção a uma Teoria Crítica da Educação que venha superar o caráter ilusório das Teorias Não-Críticas e a impotência das Teorias Críticas-Reprodutivistas. Essa teoria só seria possível se fosse formulada sob o ponto de vista dos interesses dos dominados (assim os elementos progressistas, afastados dos interesses burgueses, são retomados e articulados aos interesses dos trabalhadores) (Marsiglia, 2017, p.24).

Então, o teórico passa a explicar os elementos necessários à uma pedagogia crítica que possa atuar em contra hegemonia, enfatizando o trabalho articulado entre a escola e as mudanças políticas na sociedade. Na quarta parte “Onze teses sobre educação e política”, o educador apresenta conceitos da educação e da política e reflete sobre a superação das desigualdades de classe e o desaparecimento do Estado.

É em sua obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” de 1991 que Saviani (2011) explica a teoria da pedagogia Histórico-Crítica, afirmando que seu nascimento na década de 1970 ocorreu da emergência de encontrar alternativas contra a pedagogia da classe dominante.

Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica

Saviani dedicou-se a analisar cada concepção pedagógica que fazia parte da realidade de ensino no Brasil, elucidando seus interesses, funcionalidade, visão de mundo e métodos. Tal estudo o levou a compreender que as correntes pedagógicas existentes estavam apenas reafirmando o caráter hegemônico e excludente da sociedade refletida nos sistemas de ensino.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) recebeu críticas pois se opunha tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia da escola nova, do “aprender a aprender”. Uma das críticas à PHC é que a teoria desconsidera os métodos pedagógicos pois dá ênfase a uma base conteudista, entretanto, Saviani respondeu que a importância dada aos conteúdos sistematizados não reduz a atenção aos métodos pedagógicos

(Freitas, 2018). Saviani (2014) ressalta que deve haver diferenciação entre as teorias da educação, como aqueles que pretendem explicar o conceito e as práticas da educação e teorias pedagógicas que se debruçam sobre as práticas docentes.

Outra crítica sofrida pela PHC foi a questão da função que a escola exerce na sociabilização do conhecimento ou na sua produção (Freitas, 2018). A contra argumentação de Saviani (2014) se dá pela afirmação que o saber sistematizado é ainda propriedade privada que está disponível para o grupo dominante, de forma que as escolas apenas transmitem fragmentos do saber para a formação de mão-de-obra barata e rapidamente disponível no mercado.

Em outra dimensão da crítica à Saviani e a PHC, se tem que tal teoria se pauta apenas na aquisição do saber, esquecendo-se da importância do desenvolvimento da consciência crítica, entretanto, não se pode ter consciência crítica a margem do saber sistematizado (Freitas, 2015). Ainda, foi criticado que o saber não pode ser apenas adquirido, já que se constitui em um processo e não está acabado. Tal afirmativa não considerou que a PHC reconhece que o saber é socialmente e historicamente produzido, isto é, está em constante produção:

A produção social do saber é histórica. Isto é, o fato de falar de um saber existente não implica que este saber seja algo estático e acabado, mas pelo contrário, é um saber suscetível de transformação que pressupõe o domínio desse saber pelos agentes sociais (Freitas, 2015, p.26).

A PHC sofreu muitas críticas ao valorizar a aquisição dos conhecimentos sistematizados como forma de emancipação e liberdade, rompendo com a fragmentação dos conhecimentos a serviço da classe dominante. Até mesmo o conhecimento popular e o conhecimento clássico foram vistos como incompatíveis para o mesmo currículo, sendo, a PHC de anular os saberes populares pela aquisição dos saberes clássicos. Saviani (2011) afirma que os saberes eruditos são necessários até mesmo para que se tenha a máxima e elaborada expressão da cultura popular.

A Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano escolar

Os processos intelectivos são fundamentais para que haja a compreensão da realidade em toda a sua dimensão, desenvolvendo-se nos indivíduos mediante a devida apropriação dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas. É

necessário que a escola trabalhe conhecimentos que estejam em suas formas mais desenvolvidas, para assim formar indivíduos que sejam preparados para a reflexão e o uso do intelectivo em contraponto aos intelectuais a serviço da burguesia (Saviani, 2009).

Na sociedade moderna, o preceito educacional é recheado de burocratização, o que altera a educação a guiar-se pela racionalidade extrema, a educação não é mais antônima de saber que abre espaço para o conhecimento singular de cada aluno, e não mais impaciente reflexões.

De certo feitio, o ensino é uniformizado, as individualidades presentes em cada aluno não são priorizadas. As condições de acesso à escolarização e aos níveis mais avançados de ensino são tão fortes ao ponto de considerar-se que a educação 'é o lugar por excelência da desigualdade, o domínio onde as riquezas são menos igualmente repartidas' (Freitas, 2014, p. 77).

A crítica ao currículo escolar e às práticas pedagógicas que esvaziam o processo de ensino e aprendizagem, expressa por Saviani (2014), é realizada a partir da secundarização dos conteúdos clássicos, de forma que há a desvalorização da escola como espaço de sistematização dos conhecimentos históricos socialmente construídos. Essa desvalorização se dá a partir da priorização dos temas transversais no ensino para atender as demandas do mercado contemporâneo, o currículo básico é desconstruído, tornando a formação do estudante deficitária. "Isso quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado" (Saviani, 2011, p. 15).

Duarte (2001) aponta que toda a euforia de teorias que enfatizam o desenvolvimento de competências ou mesmo, como o autor denomina, aquelas que englobam o "aprender a aprender", carregam afirmações que podem ser ilusórias diante da realidade contemporânea.

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. (Duarte, 2001, p.39)

Uma dessas ilusões seria a de que vivemos em uma sociedade do

conhecimento, ou seja, que o conhecimento está facilmente acessível a todas as pessoas, que basta o aprender a aprender para que cada um se desenvolva com autonomia e criatividade (Duarte, 2001). Duarte (2001) busca a conscientização enfatizando que é necessário que haja a valorização da aquisição dos conhecimentos teóricos e não apenas a mobilização de conhecimentos para a prática, como enfatiza as pedagogias do “aprender a aprender”.

Duarte (2001, p.39) ainda afirma que o conhecimento não pode ser apenas encarado como uma convenção cultural que se forma por “uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados”. Ademais, os conhecimentos devem ser selecionados e não é apenas a utilização de bons exemplos ou cultivo de valores éticos no processo educacional que irão superar problemas historicamente construídos e expressos pela sociedade.

Dessa forma, é notória a necessidade de conduzir o processo educativo a favor da seleção de conteúdos significativos. Consideramos que o docente é um importante ator deste processo, visto que há pouco espaço privilegiado de diálogo e transmissão de conhecimentos científicos e culturais, para além da escola, na vida da maioria da população.

Saviani (2014) afirma que a função da escola é socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, sejam científicos, artísticos e filosóficos, dessa forma, a educação integral não pode dar prioridade a demandas imediatas, deve sim incorporar ao seu currículo os conhecimentos clássicos que permitem ao estudante a aquisição de ferramentas para a análise crítica dos processos sociais.

Para o professor e educador pernambucano Paulo Freire (2001) a educação precisa estar sempre no campo da ideia de movimento e de mudança, em contraponto à ideia estática de conceitos universais, ela precisa chegar ao aluno cheia de significado, de familiaridade e isso só é possível adequando os conteúdos à realidade vivenciada pelo aprendiz. Paulo Freire (2001) propõe uma educação que rompa com o cartilhado e incline-se para um repertório de significados, de exclusividade com os alunos com quem se trabalha.

Dentro dessa ideia, a educação precisa ser compreendida a partir de uma determinada intencionalidade política, pois, os modelos que se dizem neutros trabalham a favor de uma política, a política da opressão. Portanto, o professor deve

trabalhar com o aluno um modelo educacional de emancipação, de conscientização, tendo em vista que a educação é uma ferramenta de ato político quando desenvolve e objetiva o ensino de conceitos. A relação estudante e professor devem ser pautada pelo diálogo dialético, que proporcione o questionamento e a percepção dos movimentos internos e externos de mudança, o ponto crucial é levar o aluno a realmente fazer uma leitura de mundo.

Paulo Freire (2001) defende, ainda, a educação significativa em contrapartida ao que ele chama de “modelo bancário”, fragmentado, que impossibilita a compreensão do todo. Essa crítica está pautada no ensino baseado na pedagogia meritocrática, a partir da qual os conteúdos não servem para a formação integral do aluno, mas, tão somente, para a adaptação às suas condições sociais, permeadas pelas relações capitalistas:

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido”. (Freire, 2001, p.41)

Para a pedagogia histórico-crítica a educação deve proporcionar aporte para que haja a ruptura social no sentido mais amplo da educação revolucionária. Estima produzir a humanidade nos estudantes por meio da transmissão do conhecimento produzido sem fragmentações, para que compreendam a totalidade do saber, requerendo sistematização e transposição pela didática. Marques e Duarte (2020) elucidam que quanto mais a sociedade se aprofunda no capitalismo, menor interesse há na transmissão de conhecimentos sistematizados.

Ressaltamos que a defesa pela transmissão de conhecimentos não deve ser confundida com uma perspectiva tradicional de adaptação dos sujeitos, mas, trata-se de uma concepção dialética entre transmissão e apropriação dos bens culturais mais desenvolvidos pela humanidade.

Não é, portanto, uma concepção determinista que compreende a educação apenas sob os aspectos negativos reprodutivistas. Essa visão dialética vincula-se à perspectiva histórica da realidade. Como proposta decorrente do materialismo histórico-dialético, parte da categoria trabalho como elemento fundante do ser humano e, conseqüentemente elemento explicativo da educação escolar (Marques, 2020, p. 2215).

É dessa forma que o conhecimento pode ser transmitido para a classe trabalhadora sem o rompimento da formação imediatista que consagra o ciclo de exploração capitalista. É, então, um movimento que luta contra os conhecimentos espontâneos que tem como alicerce apenas o cotidiano alienante. Pois, pela aquisição de conhecimentos que poderão se integrar a personalidade do indivíduo, modifica-se a visão que ele tem do mundo.

Essa concepção de ensino está relacionada com a definição de trabalho educativo proposta pela pedagogia histórico-crítica: “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.13).

Saviani (2014) explica que ao transmitir os conhecimentos que permitem o reconhecimento da reprodução da humanidade, em contrapartida à ideia da reprodução capitalista, é realizada a síntese da consciência adquirida incorporando os instrumentos culturais que permitem que haja a transformação social. Considera-se, assim que a perspectiva histórico-crítica da educação pode contribuir para o sentido da formação integral na escola de tempo integral, ao deslocar o indivíduo da zona da reprodução de conhecimentos alienantes que alimentam o motor da grande máquina capitalista, para formar indivíduos críticos a partir da conscientização formada pela aquisição dos conhecimentos sócio historicamente construídos, sem fragmentações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PHC de Dermeval Saviani busca compreender e transformar a educação em uma ferramenta de emancipação social, através de uma relação intrínseca entre teoria e prática.

A teoria serve como um guia para a prática educativa, enquanto a prática deve fornecer feedback para a revisão e aprimoramento da teoria, assim a dialética visa superar a dicotomia entre saber prático e saber teórico.

Saviani vê o trabalho não apenas como um meio de produção material, mas como um processo educativo essencial que contribui para a formação integral do indivíduo, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Na PHC a educação é entendida como um fenômeno histórico e socialmente determinado. Isso significa que as práticas e teorias educacionais são condicionadas pelo contexto histórico e social em que se inserem. A teoria histórico-crítica busca compreender como as estruturas sociais e econômicas influenciam e são influenciadas pela educação.

Saviani critica as teorias educacionais que não consideram as relações de poder e dominação presentes na sociedade. Ele argumenta que muitas abordagens educativas tradicionais mantêm o status quo e perpetuam as desigualdades sociais. A teoria histórico-crítica, por sua vez, visa revelar e combater essas desigualdades por meio de uma educação consciente e transformadora.

O objetivo final da educação, segundo Saviani, é a formação integral do indivíduo, capacitando-o a compreender e transformar a realidade social. A educação deve promover a emancipação humana, desenvolvendo sujeitos críticos e autônomos, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. **Dermeval Saviani: esboço de um crítico educador brasileiro**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. v.5, n.7, pp. 116-126, 2020.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, n.18, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. **Neotecnicismo e a formação do educador**. In: ALVES, N. Formação de professores: Pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, L. C. **Os reformadores da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. **Educação e Sociedade**. 35 (129), 1085, Centro de Estudos Educação e Sociedade: Campinas, Brasil, 2015.

FREITAS, L. C. **Dermeval Saviani: um pouco de sua vida, algumas de suas obras**. Revista Instituto de Políticas Públicas de Marília, v.4, n.2, 2018.

MARQUES, H.J.; DUARTE, N. **A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,

Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2204–2222, 2020.

MARSIGLIA, A.C.G.; CURY, C.R.G. **Demerval Saviani**: uma trajetória cinquentenária. Interface: comunicação, saúde e educação, v.21, n.62, p.497-507, 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo:Cortez, 1983.

SAVIANI, D. **O paradoxo da educação escolar**: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. Cadernos de Pesquisa – Pedagogia em Debate, Curitiba, p. 13-28, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11^aed. Campinas -SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista RBBA, Vitória da Conquista, v.3 n.2p. 11-36, 2014.

Manuscrito recebido em: 22 de julho de 2024

Aprovado: 01 de agosto de 2024

Publicado: 22 de agosto de 2024