

O caráter político da especificidade da educação: dificuldades de aceitação de uma tese

The political character of the specificity of education: difficulties in accepting a thesis

El carácter político de la especificidad de la educación: dificultades para aceptar una tesis

*Newton Duarte*¹

*Efrain Maciel e Silva*²

*Elaine Cristina Melo Duarte*³



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17541>

Resumo: A tese de Saviani sobre o caráter político da socialização do conhecimento pela escola sempre encontrou fortes resistências. Argumenta-se nesse artigo que isso decorre de visões pragmáticas, instrumentais, subjetivistas e relativistas do conhecimento.

Palavras-chave: Especificidade da educação. Socialização do conhecimento. Dimensão política da educação.

Abstract: Saviani's thesis about the political nature of the socialization of knowledge through schools has always encountered strong resistance. It is argued in this article that this arises from pragmatic, instrumental, subjectivist and relativist views of knowledge.

Keywords: Specificity of education. Socialization of knowledge. Political dimension of education.

Resumen: La tesis de Saviani sobre la naturaleza política de la socialización del conocimiento a través de las escuelas siempre ha encontrado una fuerte resistencia. En este artículo se sostiene que esto surge de visiones pragmáticas, instrumentales, subjetivistas y relativistas del conocimiento.

Palabras clave: Especificidad de la educación. Socialización del conocimiento. Dimensión política de la educación.

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2161593951236436>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1837-8004>. Contato: newton.duarte@unesp.br

² Universidade Federal de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2314681518977974>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1175-3430>. Contato: efrain@ufg.br

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1491958861637994>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6634-8371>. Contato: elainemduarte@outlook.com.br

1 APRESENTAÇÃO

Uma das teses centrais do livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2008) publicado originalmente em 1983, é a de que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (Idem, p. 70). O papel social da educação é entendido por Saviani numa perspectiva histórica, materialista e dialética das relações entre educação e sociedade. Sendo a sociedade capitalista essencialmente apoiada no antagonismo de classes, na exploração da classe trabalhadora pelo capital, a educação não tem condições de se realizar plenamente. Daí que uma visão não idealista da educação busca mobilizar educadoras e educadores para a luta por efetivação do que seja possível em termos de socialização do conhecimento como parte de uma luta maior pela superação da sociedade capitalista. A educação, numa perspectiva que seja crítica sem ser reprodutivista, busca socializar “o poder da verdade” (Idem, p. 70), considerando que “a verdade é sempre revolucionária” (Idem, ibidem). Os argumentos de Saviani são muito claros quanto à visão realista de que o esforço pela socialização do conhecimento na sociedade capitalista está inserido na luta de classes, estando, portanto, sujeito às dificuldades, revezes e derrotas com que a classe trabalhadora tem se deparado em suas lutas desde a constituição da sociedade burguesa. Esse realismo faz com que o autor alerte para a necessidade de clareza quanto a diretrizes de ação que assegurem “o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Idem, p. 25). Nessa direção, Saviani argumenta que os membros da classe trabalhadora precisam dominar os conhecimentos dominados pelos dominadores e que isso requer a formação da atividade disciplinada de estudo sem a qual não é possível a aquisição do domínio desses conhecimentos. É nesse sentido que o autor afirma que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (Idem, p. 45).

Não deixa de ser surpreendente, à primeira vista, o fato de que, a despeito da clareza e da precisão com que Saviani defende e fundamenta essa tese central do livro *Escola e Democracia*, ela até hoje não foi devidamente compreendida e assimilada pela educação brasileira. A proposta deste texto é a de se analisar uma das causas da dificuldade de aceitação dessa tese tanto pelo pensamento educacional como pela prática pedagógica. Sabemos que provavelmente outros fatores possam influir nesse processo, mas argumentaremos que uma das principais forças contrárias à compreensão e aceitação da tese de Saviani sobre o caráter político da especificidade da educação é o fato de as concepções pedagógicas dominantes substituírem a discussão sobre a



verdade por visões pragmáticas, instrumentais, relativistas e subjetivistas do conhecimento.

Neste artigo optamos por concentrar nossa análise no livro *Escola e Democracia* tão somente por ter sido este texto escrito com a finalidade de integrar um dossiê comemorativo do fato de que em 2023 completaram-se 40 anos da primeira edição desse livro. Isso, porém, não significa que consideremos ser possível compreender plenamente as ideias pedagógicas de Dermeval Saviani recorrendo-se apenas a essa obra. O leitor familiarizado com outros livros de Saviani, como *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica* (1982) e *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2011), reconhecerá sem dificuldades o quanto nossa interpretação de *Escola e Democracia* dialoga com o conjunto dos trabalhos desse educador brasileiro.

2 CONHECIMENTO E AÇÃO TRANSFORMADORA

Iniciemos pelo aprofundamento da proposição de Saviani de que “a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade” (2008, p. 70). Para que não se pense que se trate de uma visão neutra do conhecimento o autor acrescenta que “a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada” (Idem, *ibidem*). Temos aí dois elementos a serem analisados: o poder da verdade e sua não neutralidade.

A verdade não é neutra, posto que os processos envolvidos na produção e na difusão de conhecimento não estão desvinculados das tomadas de posição perante os conflitos existentes nos contextos sociais e históricos. Esse fato não é interpretado por Saviani da mesma forma que os multiculturalistas, para quem a assertiva do caráter político do conhecimento significaria que este nunca é objetivo (Semprini, 1999). A referência epistemológica de Saviani (2008, p. 59) é a análise marxiana do “método da economia política”, sendo que o educador brasileiro adota essa análise também como referência para seu método didático:

o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008, p. 59)

A análise que Karl Marx fez do processo de produção de conhecimentos distingue claramente o movimento histórico objetivo da realidade e o movimento, também histórico,



de elaboração do conhecimento teórico sobre essa realidade. O método científico de apropriação do todo pelo pensamento caminha do abstrato para o concreto, mas Marx deixa claro que o caminho do pensamento em direção ao concreto não é o mesmo percorrido pela realidade concreta em seu curso histórico de transformações:

o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto. (...) O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comporta apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação. (MARX, 2011, p. 54-55)

Estão presentes nessa análise ao menos quatro premissas. A primeira é da existência objetiva da realidade em movimento. A segunda é a de que o pensamento pode reproduzir mentalmente esse movimento objetivamente existente. A terceira é a de que para reproduzir o movimento da realidade o pensamento precisa percorrer um caminho que não é idêntico ao percorrido por seu objeto. A quarta é a de que o conhecimento científico tem um modo de se apropriar da realidade que é diferente de outras formas de relação entre sujeito e objeto. Foge aos limites deste artigo a análise das diferenças entre as quatro formas de relação sujeito-objeto mencionadas por Marx, isto é, a científica, a artística, a religiosa e a prático-mental. Essa análise é feita de maneira detalhada e aprofundada por Lukács (2023) no primeiro volume de sua *Estética*. O autor destaca que ciência, arte e pensamento prático cotidiano refletem a mesma realidade. Até mesmo a religião, que é uma forma alienada de relação entre sujeito e objeto, reflete, ainda que de maneira invertida e distorcida, a mesma realidade, sob a aparência de estar se referindo a outro mundo, o do além.

Voltando a Saviani em *Escola e Democracia*, se sua referência epistemológica é a análise marxiana do método da economia política, a afirmação de que a verdade não é desinteressada não pode ser interpretada à maneira multiculturalista que nega a objetividade do conhecimento. Mas tanto do ponto de vista epistemológico como do pedagógico, Saviani deixa claro que o poder da verdade está conectado à participação dos sujeitos na prática social. O autor recorre ao filósofo marxista mexicano Sánchez Vázquez ao abordar o papel da teoria na transformação da realidade social:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um



trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Sánchez Vázquez, apud SAVIANI, 2008, p. 58-59)

Além da dialética entre teoria e prática, entre conhecimento e transformação da realidade, temos nessa passagem outra questão fundamental para se entender a tese de Saviani de que a atividade educativa se apoia no poder da verdade. Trata-se do argumento de que a apropriação da teoria como uma mediação entre os sujeitos e a prática social é um processo de educação das consciências. É nesse contexto categorial que se explica outra tese fundamental do livro *Escola e Democracia*, a de que a educação é um tipo de prática cuja especificidade reside em ser mediação no interior da totalidade da prática social. Isso significa que a educação “não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática social” (SAVIANI, 2008, p. 58).

A própria tese de que a educação escolar tenha por objetivo a socialização do conhecimento objetivo, ou seja, da verdade, não é neutra, posto que carrega consigo um posicionamento de classe, já que a classe dominante, a burguesia, não tem interesse na difusão da verdade.

Numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 70)

Se tomássemos essa citação de maneira isolada do conjunto das ideias apresentadas pelo autor nesse livro, poderíamos concluir erradamente que ele estaria defendendo um tipo de educação em que os professores se limitassem a repetir denúncias sobre a divisão da sociedade em classes e sobre a exploração da classe trabalhadora. Mas Saviani explica que se for deixada de lado a especificidade do trabalho educativo escolar e os professores se limitarem a repetir jargões sobre a luta de classes, o resultado será o oposto ao desejado, ou melhor, será aquele desejado pela classe dominante.

posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo



explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. (SAVIANI, 2008, p. 45)

Quando Saviani usa o termo cultura burguesa, novamente é preciso cuidar para não se interpretar esse termo de maneira multiculturalista. A relação com a cultura burguesa deve ser a mesma que com a sociedade capitalista o que significa que, na perspectiva socialista, não se trata simplesmente de uma recusa do capitalismo, mas sim de sua superação, trata-se de ir além. Isso não é possível sem a apropriação, pela classe trabalhadora, do conjunto das forças produtivas desenvolvidas pela sociedade burguesa, entre as quais se inclui o conhecimento. A sociedade burguesa proclamou a igualdade formal entre as pessoas, mas essa igualdade formal sempre esteve em contradição com a desigualdade real. A luta pela superação do capitalismo pelo socialismo é, entre outras coisas, uma luta para que se instaure a igualdade real entre os seres humanos. Em termos educacionais isso significa lutar pela existência de um sistema público, universal, gratuito e laico que assegure a todas as pessoas o domínio da cultura letrada em suas mais ricas e mais desenvolvidas expressões. Em termos de concepções pedagógicas, no livro *Escola e Democracia*, Saviani interpreta a questão da superação das pedagogias burguesas como superação da histórica oposição entre a pedagogia tradicional (por ele chamada também de pedagogia da essência) e a pedagogia nova (por ele chamada também de pedagogia da existência)⁴. Essa superação requer, segundo Saviani, uma educação que valorize os conteúdos, mas o faça numa perspectiva historicizadora:

é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (SAVIANI, 2008, p. 51-52)

Há uma relação entre a questão da verdade, ou seja, do conhecimento objetivo, sua apropriação pelos indivíduos por meio da educação escolar e as mudanças em termos de engajamento dos sujeitos em processos de transformação social. Trata-se da relação entre o conhecimento da realidade em movimento, proposição de objetivos transformadores e construção de estratégias de ação.

Em termos filosóficos, pode-se dizer que o materialismo histórico-dialético supera a tradicional separação entre o conhecimento do ser (ciência) e as valorações sobre o dever-ser (ética). Gramsci (1999) sintetizou essas relações de forma particularmente

⁴ Na década de 1970, um autor marxista francês, Georges Snyders, num livro intitulado *Pedagogia Progressista* (SNYDERS, 1974), também havia postulado a necessidade de superação por incorporação tanto da pedagogia tradicional quanto da nova.



clara, argumentando que entre o ser e o dever ser existe a mediação do conhecimento das possibilidades do vir-a-ser.

(...) que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida das liberdades entra no conceito de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo que, ao que parece, tem sua importância. Mas a existência das condições objetivas — ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. (GRAMSCI, 1999, p. 406)

Destacamos nessa passagem a existência, na realidade em movimento, de diferentes possibilidades do vir-a-ser. O conhecimento dessas possibilidades ou, ao menos, das principais, é condição necessária para que os seres humanos, individual ou coletivamente, se antecipem ao movimento da realidade e façam escolhas relativas ao que seja desejável ou indesejável. Isso permite que sejam organizadas ações no sentido de efetivação das possibilidades desejadas e de não efetivação das indesejadas. Como, porém, assinala Gramsci, não basta conhecer as possibilidades existentes, é preciso igualmente saber como utilizá-las, o que se refere à questão dos meios e processos que precisem ser empregados para que uma possibilidade se torne realidade efetiva. Por fim, tudo isso dependerá também da vontade em querer utilizar determinadas possibilidades.

Quando Saviani se refere ao poder da verdade, não está retirando dos sujeitos sua liberdade de escolha porque conhecer a verdade sobre a realidade é conhecer as tendências de seu movimento, o que levará o sujeito a se posicionar perante elas. Mesmo que as pessoas optem por nada fazer contra ou favoravelmente às tendências existentes na movimentação da realidade, a própria opção pela não interferência já se constitui numa escolha que é, nesse caso, a de aceitação implícita da efetivação das possibilidades que tenham maior probabilidade de efetivação.

Assim, não há margem para dúvidas quanto ao fato de que a tese de Saviani sobre a natureza política da especificidade da escola nada tem a ver com doutrinação político-partidária mas, ao mesmo tempo, mostra que a escola pode desempenhar um papel político fundamental se socializar o conhecimento objetivo em suas formas mais ricas e mais desenvolvidas.

Trata-se, portanto, de uma tese embasada em fundamentos teóricos sólidos e apoiada em análises objetivas da realidade da luta de classes no campo da educação brasileira. Após mais de quatro décadas de quando Saviani defendeu essa tese pela primeira vez, nossa avaliação é a de que a educação brasileira não avançou significativamente em termos de consolidação de um sistema educacional que assegure a



concretização da função específica da escola, ou seja, a socialização do conhecimento. Igualmente, não nos parece que as elaborações acadêmicas do pensamento pedagógico brasileiro tenham compreendido adequadamente e assimilado efetivamente essa tese. Nossa avaliação é a de que ela continua a ser uma tese marginal no campo da pesquisa educacional em nosso país.

Esse fenômeno é aparentemente surpreendente já que Dermeval Saviani defende algo incontestável, ou seja, que a escola cumpra sua função. Cabe, então, perguntar: por que tanta gente parece ter dificuldade em aceitar a ideia de que a escola deveria fazer com que todas as pessoas dominassem o conhecimento?

3. A PREVALÊNCIA EM EDUCAÇÃO DAS CONCEPÇÕES PRAGMÁTICAS, INSTRUMENTAIS, SUBJETIVISTAS E RELATIVISTAS DO CONHECIMENTO

A análise da recepção de uma ideia, obra ou teoria pedagógica precisa levar em conta as condições educacionais, sociais, culturais e econômicas de um país. As quatro décadas da história brasileira posteriores à primeira edição de *Escola e Democracia* se caracterizaram por uma enorme complexidade das mudanças nas dinâmicas econômicas, políticas, culturais e educacionais. Tentar fazer aqui uma síntese disso tudo seria uma temeridade e certamente estaria além de nossas possibilidades.

Entretanto, ter consciência dessa complexidade não pode ser impeditivo à compreensão do fato de que a trajetória histórica desse livro de Dermeval Saviani está vinculada às vicissitudes da luta de classes no Brasil e, mais especificamente, às formas pelas quais essa luta se materializou na educação brasileira. Estamos cientes, portanto, dos riscos e dos limites do tipo de análise que apresentaremos neste item, especialmente no que se refere ao fato de nos concentrarmos no plano do pensamento pedagógico. Em nossa defesa, porém, argumentamos que não atribuímos autonomia às ideias pedagógicas e, ao contrário, as consideramos como expressão da luta ideológica que, por sua vez, faz parte da luta de classes.

Temos em mente especialmente o fenômeno denominado por Saviani, em *Escola e Democracia*, como “mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 2008, p. 9). Frequentemente esses mecanismos são vistos pelas forças sociais progressistas como se fossem avanços e até mesmo mudanças revolucionárias quando,



na verdade, são processos por meio dos quais a classe dominante reage a ideias e movimentos que possam ameaçar a continuidade de seu domínio sobre a sociedade.

Na primeira metade da década de 1980 havia no Brasil uma intensa movimentação contra a ditadura, pela redemocratização do país e, no interior dessa movimentação, existiam também os grupos que defendiam uma visão socialista da transformação da realidade social brasileira. O livro *Escola e Democracia* situava-se nessa perspectiva socialista, como fica evidente por todas as menções, nele existentes, à luta de classes na realidade social capitalista. A perspectiva educacional defendida nesse livro tornou-se bastante forte na primeira metade da década de 1980 e, como seria de se esperar, foram surgindo as reações. Uma resposta às críticas às suas ideias pedagógicas é apresentada por Saviani no terceiro capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, intitulado *A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira* (SAVIANI, 2011, p. 57-74). Esse capítulo foi elaborado como texto para uma conferência proferida pelo autor num seminário realizado em Niterói, em dezembro de 1985. Saviani responde a objeções que vinham sendo feitas à pedagogia histórico-crítica, bastante influenciadas pelas ideias escolanovistas. O autor argumenta que na base dessas objeções existiam raciocínios dicotômicos, não dialéticos, que opunham, na educação, a forma ao conteúdo, a socialização do saber à sua produção, o saber à consciência, o saber acabado ao saber em processo e, por fim, o saber erudito ao saber popular.

A pedagogia histórico-crítica mal tinha acabado de nascer e já era atacada pela direita e pela esquerda. Mas isso era apenas o começo. Naquele mesmo ano de 1985 foi publicada no Brasil a primeira edição do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberoski. Esse livro foi o marco original da difusão massiva, no Brasil, do construtivismo, que veio a ser o grande modismo educacional que revigorou o aprender a aprender e abriu caminho para a disseminação, a partir de fins da década de 1980 e ao longo de toda a década de 1990, de pedagogias afinadas com o lema “aprender a aprender” tais como o multiculturalismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências, a aprendizagem baseada em problemas, o neotecnismo, as pedagogias da infância, entre outras. A proliferação dessas pedagogias ocorreu como parte da gigantesca onda ideológica mundial constituída pelo neoliberalismo e pelo pós-modernismo. A verdade é que a pedagogia histórico-crítica, com sua fundamentação marxista e seu posicionamento político socialista, não tinha possibilidade de fazer frente ao tsunami ideológico que difundiu com tanta facilidade as ideias culturais, filosóficas e pedagógicas que rapidamente se tornaram hegemônicas.



Houve até quem pensasse que a pedagogia histórico-crítica estivesse em seus dias finais já no início da década de 1990. Um exemplo disso é um artigo de Tomaz Tadeu da Silva, publicado inicialmente em 1992, no qual o autor se refere à pedagogia histórico-crítica como a “agonizante pedagogia dos conteúdos” (SILVA, 1996, p. 213).

A pedagogia histórico-crítica não desapareceu do debate pedagógico, mas não se pode negar que suas teses principais se mantiveram, até o presente, como vozes dissonantes em relação às ideias predominantes na educação brasileira, seja em termos de política educacional, do debate acadêmico ou do senso comum pedagógico.

Nesse contexto, nossa hipótese para a dificuldade de compreensão e aceitação da tese de Saviani sobre a natureza política da especificidade da educação, isto é, da tarefa de socialização do conhecimento, é a de que o tsunami neoliberal e pós-moderno, que trouxe consigo os modismos pedagógicos que dominaram a educação brasileira a partir da segunda metade da década de 1980, descartou quase que completamente a discussão sobre a socialização da verdade e colocou em seu lugar concepções pragmáticas, instrumentais, relativistas e subjetivistas do conhecimento.

Quanto à visão pragmática de conhecimento trata-se, em essência, da ideia de que a prática cotidiana deve ser a referência que dê significado e sentido ao que seja objeto de aprendizagem escolar. A relevância dos conteúdos escolares, nessa perspectiva, depende da função que eles possam desempenhar nos processos de adaptação dos indivíduos ao meio sociocultural no qual vivem. O conhecimento não é valorado em termos do seu poder maior ou menor de explicação da realidade, ou seja, de seu grau de fidedignidade em relação aos objetos, eventos e processos objetivamente existentes. Em lugar disso, o conhecimento é considerado significativo ou não a depender do quanto ele pareça facilitar o trânsito dos indivíduos pelos caminhos da sociabilidade contemporânea. O construtivista Ernst Von Glasersfeld defende enfaticamente que seja abandonada a visão do conhecimento como representação da realidade e em seu lugar seja adotada a concepção de que o conhecimento é tão somente uma ferramenta de adaptação:

Ao longo de todas as suas obras, Piaget reiterou que a cognição era uma atividade adaptativa. Entretanto, em minha opinião, muitos dos leitores de Piaget nunca levaram a sério esse ponto e, ainda hoje, a maioria o lê como se ele estivesse se referindo ao conhecimento da velha espécie, a um conhecimento que é representacional. Se alguém interpreta Piaget de forma coerente, chega à conclusão de que isto só é possível modificando o conceito do que é conhecer e do que é conhecimento, e esta modificação implica passar do representacional ao adaptativo. De acordo com essa nova perspectiva, então, o conhecimento não nos brinda uma representação de um mundo independente, e sim, melhor dizendo, um mapa do que se pode fazer no ambiente no qual se tiveram experiências. (GLASERSFELD, 1996, p. 79)

Há pelo menos duas consequências dessa mudança de concepção do conhecimento, de representacional para adaptativo. Em primeiro lugar, a realidade social é vista como um ambiente ao qual as pessoas devem buscar permanentemente se adaptar tal como ocorre na natureza em que os seres vivos, para sobreviverem e se reproduzirem, precisam se adaptar às condições ambientais. Quando ocorrem modificações no ambiente social e natural, as pessoas deverão se adaptar às novas condições para serem bem-sucedidas na busca de satisfação de suas necessidades, a começar da necessidade básica de sobrevivência. Em segundo lugar, o conhecimento se resume ao ambiente das experiências individuais ou, quando muito, dos grupos culturais dos quais participa o indivíduo. Nessa perspectiva carece totalmente de sentido a busca de elaboração de uma visão de totalidade da realidade social. Em termos concretos, isso significa que não podemos dizer o que é a sociedade capitalista, quais são suas contradições objetivas essenciais e, por consequência, não podemos construir estratégias de ação com a finalidade de superação dessa sociedade.

A visão pragmática de conhecimento é também uma visão instrumental que reduz os conhecimentos a ferramentas usadas para finalidades práticas específicas. O aspecto problemático dessa visão não está na ideia de uso do conhecimento para o enfrentamento de problemas existentes na prática social. Essa ideia está presente no marxismo, que foi chamado de “filosofia da práxis” por Gramsci (1999, p. 101) e também na pedagogia histórico-crítica. Saviani, ao delinear o método didático da pedagogia histórico-crítica afirma que a atividade educativa parte da prática social, problematiza essa prática, instrumentaliza os alunos com os conhecimentos necessários à compreensão e enfrentamento dos problemas postos pela prática social, faz com que esses conhecimentos se tornem “elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57), isto é, produz catarses e, por fim, retoma a prática social cuja compreensão pelos alunos vai se tornando cada vez menos sincrética e mais sintética. Como explicitou Saviani e como já foi aqui mencionado, a referência desse autor para essa proposição do método didático da pedagogia histórico-crítica é a concepção de Karl Marx (2011) sobre o método científico que pressupõe tanto a existência da realidade objetiva como a possibilidade de ela ser corretamente apreendida pelo pensamento. Não se trata, portanto, de conhecimentos reduzidos à função de ferramentas que facilitem a adaptação à realidade social existente, mas sim de se conhecer essa realidade como uma totalidade para se transformá-la também como uma totalidade.

Não é o caso de nos determos neste artigo na análise crítica de textos que apresentam propostas de ação pedagógica inspiradas no método da pedagogia histórico-



crítica, mas que acabam interpretando de maneira pragmática e instrumental o que Saviani define como problematização e como instrumentalização. Apenas assinalamos que a concepção marxiana de conhecimento na qual se apoia Saviani não autoriza a redução do conhecimento à função de instrumento que viabilize a adaptação dos indivíduos à cotidianidade da sociedade capitalista contemporânea.

Uma pedagogia que está inteiramente de acordo com a visão instrumental do conhecimento é a das competências que, como é sabido, se constitui na referência pedagógica principal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Caminham na mesma direção a aprendizagem baseada em problemas (em inglês *problem based learning*) e a pedagogia do professor reflexivo que se apoia na epistemologia do conhecimento tácito elaborada por Michael Polanyi.

O caso da BNCC mostra claramente que quando o conhecimento é entendido de maneira pragmática e instrumental os currículos escolares se afastam das disciplinas clássicas e se aproximam aos temas e questões presentes na cotidianidade da sociedade atual. O sentido dos conhecimentos deixa de ser dado por seu poder de explicação da realidade e passa a depender do quão úteis eles supostamente possam ser à intensa disputa cotidiana por um lugar ao sol numa sociedade altamente competitiva e crescentemente excludente.

Nesse cenário não é difícil perceber que a tese de Saviani, de que a educação deva exercer seu papel político socializando o conhecimento objetivo, soa como anacrônica e distante da realidade social e escolar. Mas essa dissonância em relação às ideias predominantes não é um fenômeno recente na história do pensamento pedagógico de Dermeval Saviani. Quando, em 1980, ele apresentou na primeira Conferência Brasileira de Educação seu texto *Escola e Democracia – a teoria da curvatura da vara*, foi acusado de defender a pedagogia tradicional, ou seja, de não estar em sintonia com as ideias pedagógicas progressistas.

Minha intervenção na CBE foi publicada na *Revista da Ande* com o título de “Escola e democracia: a teoria da curvatura da vara”. Em função das discussões que esse texto provocou, lancei uma continuação, na mesma revista, que denominei “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”. Nesse artigo, tentava mostrar como se configuraria uma proposta que não fosse nem tradicional nem escolanovista. Porém, como a crítica inicial foi muito contundente, de alguma forma marcou a mente das pessoas, e às vezes sou mais identificado como antiescolanovista do que propriamente como um educador crítico, que tenta fundar o trabalho pedagógico na base da perspectiva histórica. É aí que surgem algumas tentativas de reabilitação da Escola Nova e colocações como: “Não é possível jogar a Escola Nova na lata do lixo; a Escola Nova foi importante, teve um papel na democratização da escola pública no Brasil etc.”. No entanto, isso não foi negado em nenhum momento nos meus trabalhos. A reabilitação da Escola Nova parece-me ainda mais estranha porque tem avançado a ponto de ser considerada revolucionária! (SAVIANI, 2011, p. 64)



No começo do século XX, a escola nova postulou a necessidade de uma revolução de Copérnico na educação, preconizando que o importante não seria aprender os conteúdos escolares, mas sim aprender a aprender, o que implicava a supervalorização dos métodos e processos, em detrimento dos conteúdos e do conhecimento socialmente existente. A partir da década de 1980, em vários países, inclusive o Brasil, pedagogias supostamente novas revitalizaram o aprender a aprender e, para isso, reeditaram a velha crítica à escola tradicional, porém apresentando essa crítica como se fosse algo recente que tivesse vindo para revolucionar a educação. Uma ideia compartilhada por essas pedagogias herdeiras do escolanovismo é a da negação do ensino como transmissão do conhecimento. Perrenoud (1999, p. 54), em seu livro *Construir as Competências Desde a Escola*, não deixa dúvidas sobre essa questão:

A formação de competências exige uma pequena "revolução cultural" para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas. As faculdades de medicina, por exemplo, que optaram pelo aprendizado por problemas praticamente desistiram dos cursos *ex-cathedra*. Já no primeiro ano, o currículo confronta os estudantes com verdadeiros problemas clínicos, que os obrigam a procurar informações e conhecimentos, isto é, a identificar os recursos que faltam e adquiri-los para voltar, melhor armados, ao processamento da situação. A tarefa dos professores não é, portanto, a de improvisar aulas. Ela lida com a regulação do processo e, frequentemente, com a construção de problemas de complexidade crescente. Aí está o maior investimento: vê-se claramente que tal prática remete para outra epistemologia e para outra representação da construção dos conhecimentos na mente humana.

A pedagogia das competências e a metodologia da resolução de problemas, também conhecida pela sigla PBL (*problem based learning*) não são pedagogias diferentes, são apenas variações dessa ampla corrente educacional constituída pelas pedagogias do aprender a aprender.

Se a pedagogia histórico-crítica, em seu aparecimento no debate educacional brasileiro na primeira metade da década de 1980 já se deparou com reações negativas influenciadas pelas ideias pedagógicas escolanovistas, não é de se estranhar que com o grande modismo do construtivismo e pedagogias afins o debate educacional brasileiro se mostrasse refratário às teses centrais de Dermeval Saviani e de outros educadores integrantes da pedagogia histórico-crítica.

Além da visão pragmática e instrumental do conhecimento, também formaram um ambiente hostil às teses da pedagogia histórico-crítica as ideias pedagógicas pautadas em visões relativistas e subjetivistas do conhecimento, ressaltando-se, porém, que se trata de uma única concepção, na qual o conhecimento é entendido de maneira pragmática, utilitarista, relativista e subjetivista. As citadas passagens de Glasersfeld e



Perrenoud são esclarecedoras também nesse sentido. O subjetivismo da concepção construtivista de conhecimento de Glasersfeld é explícito.

Na teoria construtivista de Piaget não se pode extrair conclusões sobre o caráter do mundo real, da adaptatividade de um organismo ou da viabilidade dos esquemas de ação. Em sua visão, o que nós vemos, ouvimos e sentimos – ou seja, nosso mundo sensorial – é o resultado das nossas próprias atividades perceptivas e, portanto, específico dos nossos modos de perceber e conceber. O conhecimento, para ele, surge de ações e da reflexão do agente sobre elas. As ações ocorrem em um ambiente e são embasadas em objetos – e a eles dirigidas – que constituem o mundo experiencial do organismo, não em coisas que tenham, por si mesmas, uma existência independente. Portanto, quando Piaget fala de interação, isso não explica um organismo que interage com objetos como eles realmente são, mas antes, um sujeito cognitivo que está lidando com estruturas perceptivas e conceituais anteriormente construídas. (GLASERSFELD, 1998, p. 20-21).

É evidente que tal subjetivismo implica igualmente o total relativismo epistemológico, mas também é preciso considerar a influência, no pensamento pedagógico, do relativismo cultural, especialmente em consequência da ampla aceitação, por diversas vertentes de esquerda em educação, do multiculturalismo em suas múltiplas manifestações. O multiculturalismo parte da premissa de que a escola é dominada por uma cultura eurocêntrica, patriarcal, cientificista e racionalista. Propõe, então, a ruptura com essa cultura e a transformação dos ambientes escolares em espaços abertos aos mais diversos tipos de conhecimento e a perspectivas culturais distintas daquela que supostamente tem prevalecido na escola. Assim, por exemplo, o multiculturalismo parte da premissa que a escola seria dominada pela ciência moderna, ocidental, eurocêntrica e racionalista, o que excluiria do ambiente escolar outras formas de conhecimento. No afã de valorização do que até então teria sido excluído do ambiente escolar e do mundo acadêmico, passou-se ao ataque ao conhecimento objetivo e sistematizado, defendendo-se que ele seja substituído pelos saberes populares, pelas visões místicas do mundo e pelos temas das pautas identitárias. Na verdade, o relativismo cultural não é tão plural quanto afirma ser, já que se mostra muito pouco disposto a acolher, no debate cultural, educacional e acadêmico, as concepções que postulem a existência da objetividade e da universalidade do conhecimento. Igualmente, o multiculturalismo descarta inteiramente a perspectiva do materialismo histórico-dialético, rejeitando as premissas materialistas, a categoria de totalidade e a categoria de humanidade, entre outras. No pensamento de Marx as categorias de totalidade e de humanidade se conectam na perspectiva de emancipação de toda a humanidade de todas as formas de exploração, dominação e opressão. Um exemplo nesse sentido é o livro *Sobre a Questão Judaica*, em que o autor argumenta que a emancipação política é insuficiente, sendo necessária a "emancipação humana" (MARX, 2009, p. 36). Na direção oposta, o multiculturalismo nega a perspectiva



histórica de unificação da humanidade por considerá-la autoritária e etnocêntrica, colocando em seu lugar uma insuperável fragmentação dos seres humanos em muitos grupos identitários em eterno conflito. A negação da universalidade do conhecimento é uma consequência necessária da rejeição da perspectiva histórica de unificação da humanidade.

Diferentemente do relativismo cultural e epistemológico, a pedagogia histórico-crítica trabalha com a ideia de desenvolvimento histórico do conhecimento, isto é, existem conhecimentos mais desenvolvidos que outros. Essa ideia está contida na famosa frase de Marx, de que “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (2011, p.58), ou seja, as formas mais desenvolvidas de um fenômeno natural ou social podem ser usadas como chaves para a compreensão das formas menos desenvolvidas. Esse raciocínio é válido igualmente para a questão do conhecimento. Quando Saviani defende que a função da escola é a de socialização do conhecimento, adota essa linha de pensamento não só por considerar a escola a forma mais desenvolvida de educação, mas também por considerar que ela deva levar os indivíduos a dominarem o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. É evidente que o relativismo próprio ao multiculturalismo colide com essa tese de Dermeval Saviani e da pedagogia histórico-crítica. Considerando-se que o multiculturalismo é abraçado principalmente pelos grupos de esquerda em educação, entende-se a existência de obstáculos ao diálogo entre esses grupos e a pedagogia histórico-crítica.

4. CONCLUSÃO: A VALIDADE SOCIAL DE UMA TESE PEDAGÓGICA NÃO É DIRETAMENTE PROPORCIONAL À FACILIDADE E AMPLITUDE DE SUA ACEITAÇÃO

O argumento que procuramos desenvolver neste artigo é o de que concepções de conhecimento pragmáticas, instrumentais, subjetivistas e relativistas têm prevalecido na educação brasileira e isso tem sido um dos principais obstáculos à compreensão e aceitação da tese defendida por Saviani no livro *Escola e Democracia*, de que o cumprimento da função política da escola depende da efetivação da especificidade dessa instituição, que é a de socialização do conhecimento.

Se o argumento central deste artigo estiver correto, a pergunta que deve ser feita é: o que isso revela? Afinal, não é novidade que o debate pedagógico envolve conflitos entre diferentes visões de educação, de sociedade, de ser humano, de conhecimento etc. Que relevância haveria em se argumentar que uma das principais teses de Saviani colide com



as concepções epistemológicas mais difundidas entre educadores brasileiros de direita e de esquerda?

No que se refere aos educadores que têm buscado trabalhar com a pedagogia histórico-crítica e contribuir para seu desenvolvimento e difusão, a identificação e análise do problema aqui em pauta pode ser um incentivo ao aprofundamento das discussões sobre “o poder da verdade”. Temos em vista especialmente a realização de estudos e pesquisas sobre o poder intrínseco aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em termos da produção de catarses.

Saviani (2008, p. 58) afirma que “o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese”. Considerando-se que o autor incorpora a conceituação de catarse de Antonio Gramsci e menciona especificamente a ideia de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, apud SAVIANI, 2008, p. 57), trata-se de um processo em que o conhecimento das determinações objetivas permite aos sujeitos o posicionamento sobre a realidade social, ou seja, o exercício da liberdade.

A práxis humana, em seu momento catártico, coloca em movimento precisamente a passagem das determinações objetivas para a subjetividade (que está na origem de “novas iniciativas”), ou seja, a passagem da necessidade à liberdade. Sem negar os momentos da objetividade e da necessidade, também eles constitutivos do ser social, G. indica sua inevitável relação com a subjetividade criadora e, portanto, com a liberdade. Estamos aqui diante de um momento essencial da ontologia gramsciana do ser social, em que se juntam causalidade e teleologia, necessidade e liberdade. Para enfatizar a importância ontológica de sua particular concepção de catarse, G. afirma: “A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”. (Coutinho, 2009, p. 180)

Assim, ao discutirmos sobre a tese de Saviani de que a educação se apoia no poder da verdade, temos como objetivo impulsionar a realização de estudos que mostrem como os conhecimentos escolares podem produzir esses saltos dialéticos da consciência, isto é, os momentos catárticos. As concepções pragmáticas, instrumentais, subjetivistas e relativistas negam a existência do poder da verdade e, juntamente com isso, negam a importância do conhecimento da objetividade e da necessidade no desenvolvimento da subjetividade criadora, da consciência livre e das ações transformadoras.

No que se refere à educação brasileira em termos mais amplos e também aos estudos educacionais realizados por indivíduos e grupos que não adotam a referência da pedagogia histórico-crítica, esperamos que a argumentação apresentada contribua para os debates sobre as implicações dos princípios epistemológicos adotados pelas



pedagogias de maior difusão na educação brasileira. Os currículos escolares vêm sendo construídos com base nessas visões pragmáticas, instrumentais, subjetivistas e relativistas do conhecimento. Isso resulta na negação da possibilidade de conhecimento do capitalismo como um sistema social contraditório que está conduzindo a humanidade à catástrofe ambiental em escala mundial, está aprofundando as desigualdades sociais, multiplicando e intensificando as muitas formas de violência nas relações humanas e fazendo com que um número cada vez maior de pessoas não encontre sentido para suas vidas. A negação da verdade tem graves consequências éticas e políticas. Mesmo que muitos educadores discordem de ideias defendidas pela pedagogia histórico-crítica, de sua fundamentação marxista e de suas posições políticas socialistas, deveriam se perguntar se ideias que se vinculam aos interesses daqueles que estão destruindo as possibilidades de dignidade da vida humana não seriam a base da rejeição da tese de Saviani de que a especificidade da escola é a socialização do conhecimento. Em outras palavras, é preciso perguntar: quem se beneficia com a descaracterização da escola?

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Carlos Nelson. Catarse. In: LIGUORI, Guido e PASQUALE, Voza (Orgs.) Dicionário Gramsciano. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 179-182.

GLASERSFELD, Ernst Von. A Construção do Conhecimento. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 75-92

GLASERSFELD, Ernst Von. Construtivismo: Aspectos Introdutórios. in FOSNOT, C. T. (org.) – **Construtivismo - Teoria, Perspectivas e Práticas Pedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 19-23

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LUKÁCS, György. Estética. **A Peculiaridade do Estético. Volume 1. Questões preliminares e de princípio**. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Construir as Competências Desde a Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1982, 2ª ed.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.



SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz. T. da. **Identidades Terminais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

