



X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

Eixo: Pedagogia Histórico-Crítica

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DO SABER OBJETIVO COMO CENTRO DO CURRÍCULO ESCOLAR

PAULINO JOSÉ ORSO - UNIOESTE¹
JULIA MALANCHEN - UNIOESTE²

Resumo: O artigo trata sobre os fundamentos da teoria pedagógica histórico-crítica e a defesa desta, a partir dos pressupostos marxistas que a orientam, de quais conteúdos devem constituir o centro da organização de um currículo escolar, para que estejam realmente voltados para os anseios e necessidades da classe trabalhadora. Desse modo neste trabalho discutimos a definição de currículo e a distinção entre objetividade e neutralidade. Com este trabalho, a partir de autores marxistas e estudiosos da Pedagogia Histórico-crítica, reforçamos a defesa de que a objetividade científica e a histórica são critérios fundamentais para a organização curricular numa perspectiva marxista. Para finalizar apontamos quais conteúdos devem integrar um currículo escolar, tendo como objetivo final, o desenvolvimento humano, a emancipação humana e a transformação social, que possibilitem ao ser humano objetivar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal.

Palavras-chave: currículo; pedagogia histórico-crítica; objetividade.

Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que é uma Teoria Político-Pedagógica, posiciona-se claramente na defesa dos interesses da classe trabalhadora. Segundo Duarte, ela

Exige de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto perante a luta entre o comunismo e o capitalismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica. (DUARTE, 2011, p. 7).

¹ Paulino José Orso - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel\PR - paulinorso@uol.com.br

² Julia Malanchen - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Foz do Iguaçu - julia_malanchen@hotmail



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

Desse modo, entende-se que a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica e, portando, do Método Materialista Histórico-Dialético não podem ser entendidos de maneira “didatizante”, como uma mera sequência de passos para se ensinar conteúdos escolares. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de educação e de sociedade, na perspectiva da superação da sociedade capitalista.

No livro “Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar”, Saviani e Duarte (2012) reafirmam e esclarecem a maneira como a PHC analisa a luta de classes na escola e na sociedade capitalista contemporânea. Trata-se de situar essa pedagogia num projeto que parte da contradição entre, por um lado, a função específica da escola de socialização do saber sistematizado e, por outro, o fato de o conhecimento ser parte dos meios de produção e sua propriedade não poder ser plenamente socializada no capitalismo. (SAVIANI, 2003a).

Diante disso, compreendemos o currículo, como um documento que direciona o trabalho político pedagógico, e que se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção, ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta para um ser humano a ser formado para uma determinada sociedade.

Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos para um determinado fim, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de uma nova sociedade. Esta característica não aparece imediatamente, mas a partir do desdobramento dos conteúdos trabalhados na formação humana, tendo em vista a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal. (DUARTE, 2013).

Com estas características, o currículo apresenta duas dimensões que não se separam: o conteúdo específico que deve ser ensinado e aprendido; e a formação humana decorrente desse processo de apropriação da riqueza não material de valor universal. Duarte (2004b), a partir de Marx, afirma que:

O socialismo deve substituir a riqueza e a pobreza existentes na sociedade capitalista pela pessoa rica em necessidades humanas, isto é,



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

pela individualidade cuja plena realização e desenvolvimento necessitam da expressão da vida humana em sua totalidade. (DUARTE, 2004b, p. 216).

À educação cabe articular os conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados pelos indivíduos, por meio do currículo, com a finalidade de possibilitar a compreensão das leis objetivas e a formação da consciência revolucionária do ser humano. Como nos afirma Rossler (2004):

Visto que há a necessidade de uma ação coletiva para que os homens possam romper com a estrutura social atual, isto tem de ser feito com o conhecimento de causa e não anárquica e espontaneamente. Educação, filosofia, ciência e revolução são fenômenos sociais humanos intimamente relacionados no que se refere à práxis transformadora do homem. (ROSSLER, 2004, p. 93).

Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como os mesmos poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm um forte caráter político. Daí o caráter político-pedagógico da educação.

A Pedagogia Histórico-Crítica considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional. Isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico e crítico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como, o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens.

Na PHC concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

Trata-se, portanto, de uma concepção de currículo na qual a unidade entre conteúdo e forma se apoia explicitamente numa perspectiva materialista, histórica e dialética do significado do conhecimento para a prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação. Nesse sentido, por um lado, o trabalho educativo não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode tê-lo como limite ou referência principal. É preciso ir além, centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado.

Na direção oposta, as teorias pedagógicas contemporâneas têm tratado o currículo por meio do trabalho por projetos, o que constitui uma concepção de currículo centrada nos interesses imediatos dos alunos empíricos, e não dos alunos concretos, bem como na cultura popular, no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em detrimento do erudito e do universal. Desse modo, essas teorias acabam por trabalhar o conteúdo escolar de forma anistórica e descontextualizada, não indo além da realidade imediata do aluno e relegando a uma condição estagnada nos saberes de senso comum.

Trabalhar nesta perspectiva, isto é, de forma fragmentada, ocupando-se apenas de aspectos parciais e isolados, sem considerar o conjunto da realidade, significa, direta e indiretamente, contribuir para que a mesma permaneça como se encontra. Ou seja, são teorias adequadas à reprodução do *status quo*.

Na direção contrária, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que se vá além do senso comum, conforme explicita Saviani (1996):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1996, p.2)

Com a mesma compreensão em relação ao senso comum, Kosik (1976, p. 14) escreve que a *práxis utilitária* imediata e o senso comum a ela relacionado conseguem colocar o ser humano em condições de se situar na sociedade, de reconhecer os fatos e manejá-los, mas não promovem a real compreensão destes elementos e da realidade.



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

É oportuno destacar que, num currículo pautado na PHC, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

A prática social defendida pelo marxismo é distinta da prática social do pragmatismo, que fica na forma fenomênica e cotidiana da atividade humana. Saviani (2012) citando os princípios filosóficos da pedagogia socialista, sintetizados por Suchodolski, escreve que:

Com esse entendimento, a pedagogia socialista se distingue de todas as teorias positivistas e pragmáticas, entre elas a pedagogia de Dewey. Esta acreditava na possibilidade de se instaurar uma comunidade na qual os indivíduos se comunicariam entre si com base em sua atividade criadora e no constante intercâmbio de experiências realizadas na transformação prática da realidade (p.239). Mas estava longe de conceber essa ação transformadora como prática revolucionária. (SAVIANI, 2012, p.78).

É necessário, portanto, distinguir a prática social utilitária, que direciona o trabalho na perspectiva do pragmatismo, e a prática revolucionária, defendida pelo marxismo. Conforme nos explica Duarte (2010a):

O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que inclusive o leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental. Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana. (DUARTE, 2010a, p. 47).

Essa teoria, que não foi desenvolvida pelo pragmatismo, é encontrada na análise de Marx acerca do significado da superação histórica da forma burguesa da riqueza:

Ao contrário do pragmatismo, o marxismo desenvolveu uma teoria histórica e dialética da construção da riqueza material e intelectual do gênero humano. Nos “Grundrisse” Marx (1993b, p. 487-488) afirmou



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

que a riqueza produzida na sociedade capitalista deve ser despida de sua forma burguesa e então essa riqueza se revela como: 1) a universalidade das necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas etc. dos indivíduos; 2) o pleno desenvolvimento do domínio humano das forças da natureza, incluindo-se a própria natureza humana; 3) a total explicitação das potencialidades criativas humanas sem nenhum outro pressuposto que não seja o prévio desenvolvimento histórico; 4) a transformação do desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo em um fim em si mesmo, sem nenhum padrão de medida pré-estabelecido; 5) a transformação da vida do indivíduo em um processo no qual ele produz a si mesmo como uma totalidade de forças humanas. (Idem, *ibidem*).

Desse modo, a prática social revolucionária defendida pelo marxismo e, conseqüentemente, pela Pedagogia Histórico-Crítica, faz a distinção entre os fenômenos que resultam da alienação existente na sociedade burguesa, mas que podem ser superados no processo histórico; de outros fenômenos que, apesar de serem produzidos a partir de uma realidade alienada, são fundamentais para a humanização e são considerados como valores universais, ou seja, as “objetivações genéricas para si (ciência, arte, filosofia, moral e política)” (DUARTE, 2010a) que devem ser incorporados a uma sociedade que supere o capitalismo.

Para explicar melhor como a concepção de prática social pragmatista tem influenciado na educação escolar, Duarte (2007) escreve que a pedagogia nova, assim como as demais, classificadas pelo autor de *pedagogias do aprender a aprender*, têm sua base no pragmatismo e que esta influência é visível na escola, principalmente no que diz respeito ao currículo, que está pautado em princípios relativistas. Para o autor:

No que se refere ao currículo escolar o pragmatismo está presente nos princípios relativistas, tanto do ponto de vista epistemológico como do ponto de vista cultural. Não há mais conteúdos verdadeiros e objetivos a serem ensinados. O conteúdo da educação escolar passa a ser constituído por significados “negociados” dentro das regras dos “jogos de linguagem”. A aprendizagem deve ser significativa e contextualizada. Ela só é considerada significativa se o conhecimento adquirido puder satisfazer necessidades e interesses diretamente conectados ao cotidiano do aluno. Quanto ao caráter contextualizado do conhecimento que venha a ser aprendido na escola, trata-se não apenas de possíveis aplicações práticas do conhecimento e nem mesmo é suficiente que sua aprendizagem tenha sido motivada por interesses provenientes da prática cotidiana. A própria validade do conhecimento



X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

depende, segundo as pedagogias atualmente dominantes na educação, de contextos culturais específicos. Fora das práticas e dos discursos próprios a um grupo cultural, o conhecimento parece perder inteiramente sua validade. Ou seja, todo conhecimento seria absolutamente relativo, simplesmente um ponto numa rede discursiva auto justificadora. Não haveria nenhum conhecimento objetivo e de validade universal. (DUARTE, 2007, p. 14).

Além disso, existem as atuais teorias de currículo, que são compreendidas por muitos como críticas, mas, como já apontou Saviani, em seu livro *Escola e Democracia* (2003b), são concepções que aparentam ser revolucionárias, mas são, ao contrário, reacionárias. Este é o caso das *pedagogias do aprender a aprender*, representadas pela pedagogia nova no passado e, atualmente, pelo construtivismo e pela pedagogia das competências, que fundamentam os “parâmetros curriculares nacionais” de 1998, e o Multiculturalismo, presente nos atuais documentos nacionais sobre currículo.

A Pedagogia Histórico-Crítica, contrariando as pedagogias relativistas, hegemônicas na sociedade capitalista contemporânea, propõe-se

(...) uma abordagem marxista que supere os limites do Iluminismo sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que ultrapasse os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que transponha os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2010, p. 115).

Com base nessas premissas, a PHC apresenta uma teoria curricular que supera a clássica contraposição entre as pedagogias da essência e da existência, constituindo-se numa pedagogia verdadeiramente revolucionária.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. Em suma: a pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção “humanista” moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção “humanista” tradicional de filosofia da educação. (SAVIANI, 2003b, p.65)

Pode-se afirmar, portanto, que a concepção de currículo da Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias burguesas, tanto nas vertentes tradicionais quanto nas do *aprender a aprender*, porque se pauta numa concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas sim, materialista histórica e dialética. Isso pressupõe um tipo de conhecimento que vá além do imediatismo, do pragmatismo, do utilitarismo, do naturalismo e do espontaneísmo; um conhecimento que possibilite colocar em questão a sociedade existente e arquitetar o futuro.

Currículo e Saber Objetivo

Como afirma Saviani (2003a), o saber objetivo convertido em saber escolar é um dos elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. Por isso, neste texto, ao pensarmos na produção do conhecimento e, mais especificamente, no saber escolar, buscamos explicitar o que representa objetividade.

A objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é, portanto, uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres concretos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. A objetividade é antes de tudo uma característica da natureza que, para existir, não precisa ser objeto de nenhuma consciência. No caso da natureza, objetividade significa que o objeto pode existir sem estar em relação com algum sujeito.

Com o surgimento dos seres humanos, da atividade de trabalho e, portanto, da esfera do ser social, surge a objetividade dos fenômenos histórico-sociais que é, em parte, diferente da objetividade dos fenômenos puramente naturais, pelo fato da atividade humana ser uma atividade consciente, atividade teleológica, isto é, guiada por fins



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

conscientes. Mas os fenômenos sociais também podem existir sem que os seres humanos os conheçam plenamente, isto é, os conheçam em sua essência.

É nesse sentido que as forças sociais podem conduzir, em certas circunstâncias, os seres humanos a situações inesperadas e não desejadas. A objetividade dos fenômenos sociais é bastante complexa e inclui, por exemplo, a existência objetiva de ideias sobre coisas que não existem objetivamente. O caso clássico é a crença na existência de um deus ou deuses que governariam a vida humana. Esses seres não existem objetivamente, mas a ideia de que eles existam atua sobre a prática dos seres humanos, transformando-se numa força social objetiva.

Mas, quando Saviani usa o conceito de saber objetivo, está se referindo à objetividade como uma característica do conhecimento, a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência. Trata-se, nesse caso, da objetividade como uma característica necessária ao processo de conhecimento da realidade natural ou social.

Não teremos condições de enveredar, neste trabalho, pelas sendas históricas dos debates sobre a possibilidade ou impossibilidade de se conhecer objetivamente a realidade. Concordamos com Orso (2003), para quem a objetividade:

supõe a possibilidade de o homem conhecer efetivamente a realidade, ao contrário do que afirma Kant, os neokantianos e os irracionistas, por exemplo, que defendem a impossibilidade de conhecer tanto o sujeito quanto o objeto para além das aparências, de conhecer as essências. Esta posição é compartilhada pelos pós-modernos, derivando no relativismo. Para eles só é possível conhecer os fenômenos (ORSO, 2003, p.30).

Coloca-se aí a questão dos métodos de conhecimento da realidade para além das aparências, para além dos fenômenos, indo à sua essência. No caso dos fenômenos sociais, o esforço por conhecer os processos essenciais exige que se vá além da mera descrição e mensuração das manifestações mais imediatamente visíveis. Como afirma Frigotto (2008, p. 46), “A natureza da objetividade dos fatos sociais encontra sua validação não na mensuração pura e simples, mas no plano histórico empírico”.

No campo da educação escolar Saviani (2003a) mostra que a especificidade dessa forma de educação reside justamente no ensino e na aprendizagem do saber



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

objetivo, devidamente convertido em saber escolar. Mostra, ainda, que a objetividade do conhecimento está relacionada à sua universalidade:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela. (SAVIANI, 2003a, p. 57-58).

Com essa explicação, o autor reitera a importância da historicização, que é elemento central para se compreender a questão da objetividade e da universalidade, sem relacioná-las, portanto, com a neutralidade pressuposta pelos positivistas. Com isso, Saviani reafirma qual saber deve ser transmitido na escola, conforme os fundamentos histórico-críticos: o saber objetivo.

O ser humano se apropria do mundo objetivo por meio da produção material e da produção não material. Dentro de cada uma dessas duas grandes categorias de produção humana existem várias formas de apropriação da realidade. No caso da produção simbólica existem, como mostra Saviani (2003a, p. 7), diferentes tipos de saberes ou conhecimentos, tais como: sensível, afetivo, intuitivo, artístico, axiológico, racional, lógico, teórico e prático.

Porém, o autor explicita que, do ponto de vista da educação, estes saberes distintos não interessam em si mesmos, mas somente a partir da necessidade de que os indivíduos da espécie humana necessitam se apropriar dos mesmos, para se desenvolver como membros do gênero humano. Desse modo, os indivíduos precisam aprender a agir, pensar, sentir e avaliar de forma teleológica.

Portanto, compreendemos que o saber escolar, tal como o saber objetivo, é produzido historicamente. Para entendermos essa produção histórica, faz-se necessário o estudo do processo de constituição da educação como prática social específica.



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

Nesta direção, a educação, em sua acepção mais ampla de formação dos indivíduos, teve sua gênese no processo pelo qual os seres humanos, transformando a natureza para produzirem os meios que lhes possibilitassem mais êxito na satisfação de suas necessidades, transformaram também a si próprios, tornando-se cada vez mais seres socioculturais.

A partir da existência da educação como elemento integrante de uma prática social de início indiferenciada, foram se desenvolvendo características específicas à atividade de formação humana, num processo histórico de diferenciação dessa forma específica de prática social que é o trabalho educativo, o que acabou resultando no surgimento da escola como instituição com função precípua de educar as novas gerações.

Ocorre que, por muito tempo, a escola limitou-se à condição de forma socialmente secundária de educação, uma vez que era frequentada apenas pelos filhos das elites, ao passo que a maioria da população continuava a se formar no trabalho e na vida cotidiana. Somente com o aparecimento da sociedade capitalista é que a educação escolar passou à condição de forma socialmente dominante de educação. Para Saviani, (2003a, p.08):

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, passa a predominar sobre o caráter espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Quando Saviani define o saber objetivo como elemento central da Pedagogia Histórico-Crítica, delimitando-o como saber que deve compor necessariamente o currículo escolar, não o está colocando como um saber asséptico, desinteressado ou neutro, pautado no raciocínio positivista. Ao contrário, Saviani (2003a) argumenta que é possível negar a neutralidade e afirmar a objetividade, isso porque não existe saber desinteressado, porém não é todo interesse que impede a objetividade.

Com isso, o autor aponta que é necessário compreender que objetividade não é sinônimo de neutralidade. É necessário esse esclarecimento, tendo em vista que, no passado, as discussões realizadas pelos teóricos do positivismo identificaram esses dois



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

elementos e que, na atualidade, também não faltam autores pós-modernos que identificam objetividade com neutralidade.

Contudo, Saviani faz questão de esclarecer que importa

compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (SAVIANI, 2003a, p. 57).

O autor (2012, p. 66) vai mais além. Explicita a necessidade de compreensão dialética da produção do conhecimento e seu caráter gnosiológico e ideológico. Afirma que

[...] as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender as suas necessidades, de satisfazer suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Desse modo, Saviani (2003a) adverte que, para saber quais interesses impedem e quais exigem objetividade, é necessário abordar o problema em termos históricos, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas. A partir desta explicação, Saviani (2003a) registra que a função social da escola tem a ver com o saber universal e que a universalidade desse saber está inteiramente ligada à objetividade, portanto, ao saber objetivo. De acordo com o autor:



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2003a, p. 62).

O currículo, portanto, nada mais é do que o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar o ensino e a aprendizagem ao longo do processo de escolarização. Nesta perspectiva, o currículo não se constitui num agrupamento aleatório de conteúdos. Ao contrário, há necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática.

A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

A defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica, de forma alguma, a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados. Igualmente, o fato de o aluno ser um sujeito situado, não deve ser entendido como impedimento para a aprendizagem do saber universal. Saviani assevera que:

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhes imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2003a, p. 55).

A objetividade do conhecimento, como já foi mencionado, não deve ser interpretada como sinônimo de descrição dos aspectos aparentes e imediatos que se mostram pela prática utilitarista cotidiana. De acordo com Kautsky, (2010, p. 29-30),



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

A tarefa da ciência, certamente, não é só representar o que existe, produzindo uma fotografia, de modo que qualquer observador normalmente organizado possa formar a mesma imagem. A tarefa da ciência consiste em extrair da “abundância de aspectos” dos fenômenos o elemento essencial e em desvendar o fio que guie o caminho do labirinto da realidade. A tarefa da arte, aliás, é similar. Também a arte não deve fornecer uma simples fotografia da realidade; o artista deve reproduzir aquilo que pareça ser o essencial, o que há de característico na realidade que se propõe a representar. A diferença entre a arte e a ciência consiste no fato de que o artista representa o essencial em forma física e tangível, que impressiona, enquanto o pensador representa o essencial como um conceito, uma abstração.

Ao menos no que diz respeito às formas mais desenvolvidas do saber, não são os interesses pragmáticos e utilitários que conferem validade objetiva ao conhecimento. Não são os interesses particulares que conferem verdade aos conteúdos, muito menos o relativismo cultural, que acaba por distorcer a definição de objetividade e universalidade, colocando estes termos como sinônimos de uma visão impositiva de conhecimento etnocêntrico. A concepção marxista de conhecimento situa-se numa posição claramente oposta ao relativismo e ao subjetivismo.

[...] claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, move-se no âmbito de dois princípios fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. (SAVIANI, 2012, p.63).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, integrante de uma teoria marxista, coloca-se na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar. Afirma a defesa de conteúdos que apontam para uma pedagogia verdadeiramente revolucionária. Pois, de acordo com Saviani, “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. (SAVIANI, 2003b, p. 55).

Por fim, com base nestas premissas, entendemos que a escola deve ser uma instituição onde o trabalho desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

encontre com o singular e com os diversos modos de ser humano, suscitando assim a humanidade historicamente e coletivamente produzida (SAVIANI, 2003a). Compreendemos, portanto, que o acesso ao saber sistematizado, o saber objetivo, constitui-se num instrumento de luta que possibilita o combate ao preconceito, ao desmitificar crenças e evidenciar a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns grupos sociais.

Desse modo, precisamos nos atentar contra a sedução e a pseudocrítica existente no discurso multicultural, que, na educação escolar, tem fragmentado o currículo esvaziando-o de conteúdos clássicos fundamentais para nosso processo de humanização na direção da universalidade (DUARTE, 2010).

REFERÊNCIAS:

DUARTE, Newton. **A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal.** DUARTE, Newton (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas/ SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotsky.** Trabalho apresentado em 14/08/2007, na VI Jornada do Núcleo de Ensino, UNESP, *campus* de Marília. 2007.

DUARTE, Newton. **Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural.** In. DUARTE, Newton & FONTE, Sandra Soares. *Arte, Conhecimento e paixão na formação humana.* Autores Associados, Campinas, 2010.

DUARTE, Newton. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea** In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos.* 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para Si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Revista Ideação - Unioeste – Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62 - 1º sem. 2008.

KAUSTKY, Karl. **A Origem do Cristianismo.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

ORSO, Paulino José. **Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica.** Educação Temática Digital, Campinas, v.5, n.1, p.25-39, dez. 2003.

ROSSLER, João Henrique. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada.** In.: DUARTE, Newton. Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas/ SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** Autores Associados, Campinas – SP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003(a).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(b).

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo, educação e pedagogia.** In. SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** In. DUARTE, Newton & SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Autores Associados, Campinas – SP, 2012.