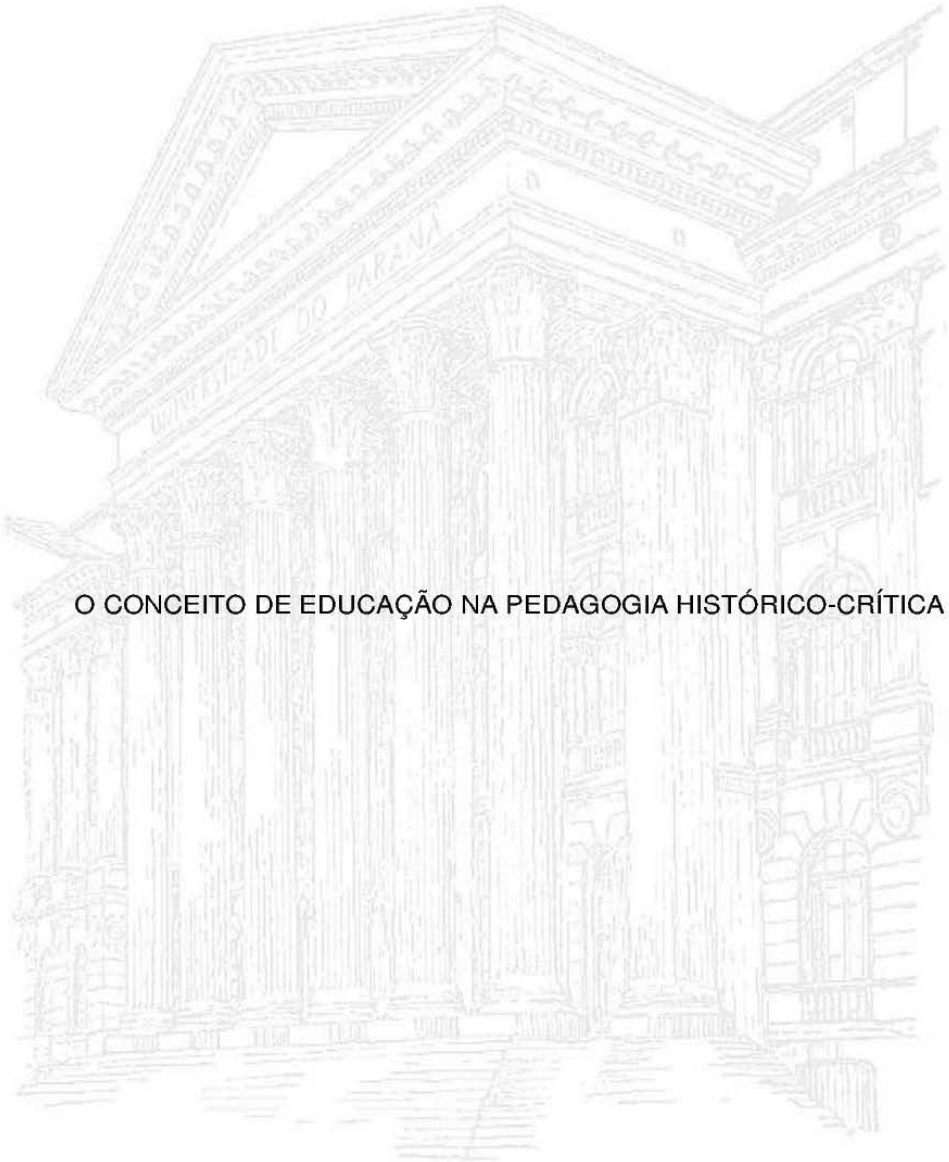
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA PEREIRA FRANCO DE OLIVEIRA

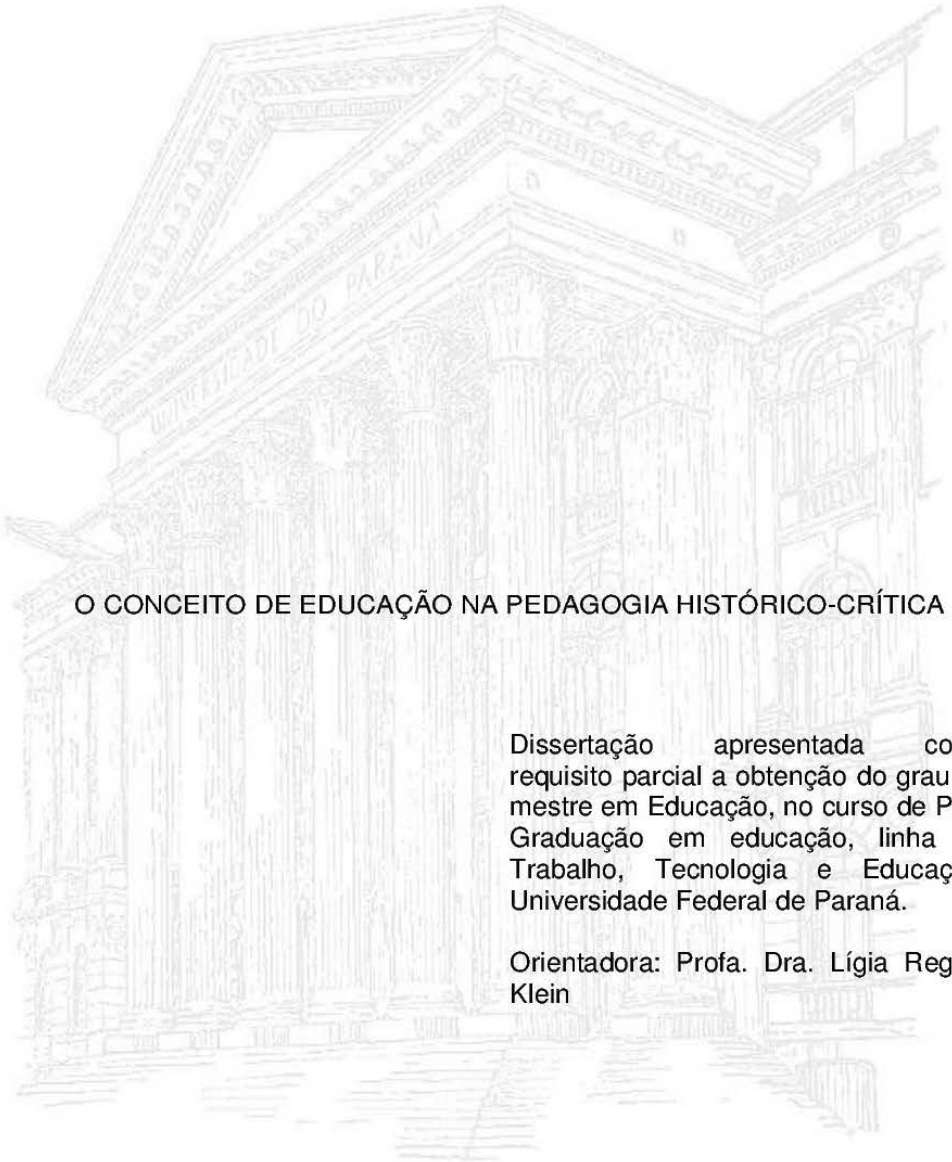


O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

CURITIBA
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA PEREIRA FRANCO DE OLIVEIRA



O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada como requisito parcial a obtenção do grau de mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em educação, linha de Trabalho, Tecnologia e Educação, Universidade Federal de Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Regina Klein

CURITIBA
2013

Catalogação na publicação

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Oliveira, Juliana Pereira Franco de

O conceito de educação na pedagogia histórico-crítica / Juliana Pereira Franco de Oliveira – Curitiba, 2013.

95 f.

Orientadora : Profª. Drª. Lígia Regian Klein

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação e sociedade. 2. Educação e trabalho. 3. Materialismo dialético . 4. Saviani, Dermeval,1944- . I.Título.

CDD 370

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
M E C
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
SETOR DE EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **Juliana Pereira Franco de Oliveira** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DRª LIGIA REGINA KLEIN, DRª MARIA ANTÔNIA DE SOUZA e DRª MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA".**

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DRª LIGIA REGINA KLEIN		Aprovada
DRª MARIA ANTÔNIA DE SOUZA		Aprovada.
DRª MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI		aprovada

Curitiba, 26 de março de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educaçao
Matricula: 125750

Dedico esse trabalho aos meus pais, Sr. Adenaldo Antônio Franco *(in memorian)* e a Sra. Aurelina Pereira Franco, ainda que sem terem concluído o ensino primário, me incentivaram e construíram a base para que eu chegasse até aqui.

Dedico também ao meu querido e amado marido, João Henrique Henequin de Oliveira, por contribuir significativamente com a construção desse estudo e por me proporcionar uma base emocional sólida sob a qual eu posso crescer. Além de partilhar comigo a nova jornada da maternidade/paternidade.

Dedico ainda ao conjunto de trabalhadores na esperança de dias melhores

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Lígia Regina Klein pela compreensão nos momentos em que foi necessário desviar-me dos estudos, pela dedicação e partilha de seus conhecimentos, pela amizade e credibilidade;

À Profa. Dra. Maria Auxiliadora Cavazotti e à Profa. Dra. Maria Antônia de Souza pela pronta aceitação ao convite de contribuírem enquanto banca examinadora;

À equipe de coordenadores, docentes e secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná por estarem sempre dispostos a contribuir;

Aos colegas de mestrado, Andrea de Paula Cecatto, Denize Cristina Kaminski Ferreira, Humberto Rodrigues de Lima, Marcelo José de Souza e Silva e Silvana Galvani Claudino Kamazaki pelas partilhas, parcerias, ajudas e incentivo;

Aos frequentadores do Núcleo de Pesquisa Educação e Marxismo (NUPEMARX-UFPR) pelos estudos em conjunto, esclarecimentos de questões, luta e construção a favor dos interesses da classe trabalhadora;

Aos meus pais e marido, por serem meus exemplos maiores;

Às minhas irmãs e amigas, Camila e Fabiana, por serem minhas parceiras e incentivadoras;

Aos meus cunhados Luciano, Ronaldo, Mariama e Rodrigo e aos meus sogros, Joaquim e Glair, por contribuírem e participarem efetivamente da minha vida e das minhas conquistas;

Aos meus sobrinhos Arthur Henrique e Pedro Henrique que na doçura da infância renovam minhas energias e me fazem crer na existência de dias melhores;

Ao meu bebê que em período gestacional já me impulsiona a ser uma pessoa melhor;

À Deus, que se faz presente no conjunto dos homens.

“PROLETÁRIOS DE TODOS OS PAÍSES, UNI-VOS!”

Karl Marx e Friedrich Engels

RESUMO

O estudo da categoria educação na busca pela compreensão de sua concretude nessa dissertação foi tomado à luz da obra do renomado autor brasileiro Dermeval Saviani. A leitura dos textos pautou-se sobre a concepção da relação entre educação e trabalho, educação e conhecimento e educação e sociedade. Desta feita, tratamos da educação e seus fundamentos bem como da sua manifestação sob a forma de educação escolar no capitalismo, além de tratarmos da crítica feita pelo autor às correntes pedagógicas não críticas e críticas-reprodutivistas, apontando a Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani como a forma de se compreender o papel da educação, do conhecimento e da escola numa perspectiva voltada a superação da sociedade de classes e na luta por uma escola pública de qualidade que condiga com os interesses da classe trabalhadora. O estudo tem por método o materialismo-histórico dialético por entendermos que tal concepção trata da totalidade das categorias na medida em que as considera segundo suas relações e não de forma isolada.

Palavras-chave: Categoria educação, Materialismo-histórico-dialético, Dermeval Saviani; Relação entre educação e trabalho, Relação entre educação e conhecimento; Relação entre educação e sociedade; Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

The study of the education category in the search for understanding of its concreteness in this dissertation was taken under light of the work of reputed Brazilian author Dermeval Saviani. The reading of the texts was based on the conception of the relationship between education and work, education and knowledge and education and society. This time, we treat education and its foundations as well as its manifestation in the form of school education in capitalism, besides dealing with the criticism made by the author to the current educational non-critical and critical reproductivist, pointing to the Historical-Critical Pedagogy Dermeval Saviani as a way to understand the role of education, knowledge in a perspective of the school facing the overcoming of class society and in the struggle for a quality public school that matches the concernments of the working class. The study is based on the method of dialectical materialism and historical for understanding that this conception comes from all of the classes in that regards them according to their relationships and not in isolation.

Key-words: Category education, historical-dialectical materialism, Dermeval Saviani; relationship between education and work, relationship between education and knowledge; relationship between education and society, historical and critical pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

1. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PRESENTE ENTRE OS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DA UFPR 19

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRADIÇÃO MARXISTA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO: O PAPEL DE DERMEVAL SAVIANI NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... 30

2.1 A TRADIÇÃO MARXISTA NO BRASIL 33

2.2 A RELAÇÃO DO MARXISMO COM A EDUCAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DE DERMEVAL SAVIANI 44

3. ESTUDO DA CATEGORIA EDUCAÇÃO EM SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO, COM O CONHECIMENTO E COM A SOCIEDADE PRESENTES NA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI 48

3.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO 48

3.2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO 56

3.3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 64

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 77

REFERÊNCIAS..... 84

APÊNDICES 87

INTRODUÇÃO

O que é educação?

Essa é a pergunta que norteia o estudo feito no processo de elaboração dessa dissertação.

A respeito dela, supomos que os pedagogos, profissionais da educação, saibam responder, sem delongas e profundamente, a essa questão. No entanto, o que se observa, inclusive no processo de minha formação como pedagoga, é que o entendimento que se tem sobre a educação reflete o conhecimento do senso comum sobre o assunto. A formação acadêmica, em regra, ao invés de aprofundar o estudo da categoria enquanto tal discute as temáticas relativas à educação partindo do pressuposto de que os graduandos já dominam larga e profundamente o assunto, o que não ocorre.

A percepção de tal situação aponta para a necessidade de tratar esta questão mais profundamente. O caminho que percorreremos nesse trabalho será o de defender a importância da sistematização do estudo da categoria educação para a formação de profissionais detentores do saber sobre o seu objeto no interior das relações sociais, para que, conhecendo-o, possam transformá-lo.

Tendo a educação como objeto de estudo é fácil perceber a necessidade de um recorte para a efetivação da pesquisa, dada as inúmeras possibilidades para o trato dessa questão e as limitações para abordar a totalidade da literatura a esse respeito.

Escolher a categoria educação como tema, objeto e objetivo a ser atingindo apresenta-se como um desafio que não se conclui ao final desta dissertação. O desenvolvimento do tema, ao contrário, foi nos revelando, passo a passo, um longo caminho no qual essa dissertação é apenas uma discussão inicial.

O processo de construção de uma pesquisa não é um processo linear, fixo, delimitado. Na verdade, na maioria das vezes o que se observa é o oposto disso. Com essa pesquisa não foi diferente. Na busca pela compreensão do objeto na sua totalidade, ou seja, a tentativa de abordá-lo em sua plenitude,

caminha para uma discussão ainda incompleta, seja pela relevância e vastidão dos debates já realizados, seja em virtude de tratar-se de um objeto de longo percurso histórico, ou pelas múltiplas faces que o objeto apresenta; seja ainda pelos limites que se impõem à forma de organização e prática da pesquisa, como por exemplo, a fixação de prazos, independentes das demandas do objeto. Esse último aspecto – as exigências acadêmicas formais da pesquisa – faz com que o recorte torne-se cada vez mais necessário e, portanto, a escolha de um bom recorte do tema a ser pesquisado torna-se o próprio tema de pesquisa.

Considerados, portanto, os limites apontados, partimos agora para a explicação do tema e do recorte feito para esse estudo.

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O entendimento da formação de uma categoria, bem como a sua constituição defende-se ser, sem dúvida, imprescindível. Categoria sendo aqui entendida como as propriedades do objeto que possibilitam o seu entendimento. Assim, a categoria educação diz respeito à tomada do fenômeno educação enquanto objeto a ser investigado. No entanto o que é possível perceber sobre o estudo de categorias é que estas têm sido tratadas como se o seu domínio histórico, formador, constituinte já estivesse dado no tratamento das suas características visíveis. O que seria um pré-requisito para uma construção teórica, na verdade tem sido deixado de lado em algumas produções. Não que a apresentação da constituição da categoria tenha que ser feita de forma repetitiva e cansativa em todos os trabalhos acadêmicos e em todas as discussões educacionais, mas parece óbvio que esta não pode deixar de lucidar-se num espaço de formação do pensamento, tal como é o espaço universitário.

Assim, defende-se que o domínio da categoria educação que ultrapasse os limites do senso comum constitui um elemento relevante na formação do pesquisador e/ou profissional na área educacional. Reconhecendo o mestrado

como um momento essencial de formação que não obriga o desenvolvimento de uma tese, este estudo é aqui tomado como condição fundamental para quaisquer pesquisas em educação que eu venha a desenvolver futuramente.

Sobre o estudo de categorias Netto e Braz (2007, p. 54-55), defendem que estas devem, metodologicamente, serem tomadas, no seu desenvolvimento histórico, em seu duplo sentido, quais sejam, ontológico e reflexivo:

> Elas são ontológicas na medida em que têm existência real, histórico-concreta: elas são formas, modos de existência do ser social, que funcionam e operam efetivamente na vida em sociedade, independentemente do conhecimento que tenham os homens a seu respeito. Quando, através da reflexão, do pensamento racional, da análise teórica, os homens tomam consciência delas, conseguindo apreender a sua estrutura fundamental (a sua essência) a partir da visibilidade imediata que apresentam (a sua aparência) – quando, enfim, é possível reproduzi-las, no seu dinamismo e nas suas relações, através de meios conceituais, então elas aparecem como produto do pensamento, tomando a forma de categorias reflexivas.

A categoria educação como ontológica, na perspectiva de Netto e Braz, tem uma realidade objetiva que vem se transformando historicamente ao longo do desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, é possível entender a educação como um fenômeno real, objetivo e que precisa ser compreendido no seu desenvolvimento histórico. A compreensão da educação como categoria reflexiva, ou seja, categoria pensada, teórica, científica, consiste em tratá-la como objeto de pesquisa no bojo das transformações históricas. Desta feita, a educação requer ser apreendida no campo do conhecimento, não apenas como fenômeno que se manifesta concretamente, mas ser um fenômeno apreendido abstratamente. Assim, sobre o estudo de categorias Netto e Braz elucidam o duplo caráter que elas apresentam. Trazer este estudo para a categoria educação, especificamente, implica em buscar compreender na categoria educação, não apenas sua manifestação, mas também seu desenvolvimento histórico e reflexivo. Sendo possível assim, ter a educação como uma categoria, um objeto concreto de estudo carente de entendimento sobre sua constituição histórica.

Dado este conhecimento sobre categorias compreende-se que as pesquisas são dotadas de maior consistência quando superam conceituações

abstratas, válidas para quaisquer épocas históricas. Nesse sentido, a apreensão da categoria educação, valendo-se dos conteúdos e características desse objeto, próprio de cada configuração histórica e de sua respectiva função na sociedade, é imprescindível para avançar no domínio do seu conteúdo no presente. Tal abordagem implica uma perspectiva de totalidade[1] – entendida não como a soma das partes, mas como a compreensão do princípio ordenador das relações entre as partes e o todo – tal como requer o estudo sob o método materialista-histórico-dialético.

Saviani (2008a, p.25) esclarece que "é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista". Esta afirmação diz respeito à tomada da categoria educação como objeto, tal como estamos defendendo, a fim de compreender o objeto/educação, em sua constituição e manifestação histórica. No entanto, captar uma categoria implica na forma com a qual se toma o objeto para análise. Nesse sentido fica claro que o método de análise para o processo de compreensão da categoria é fundamental, pois, o simples olhar sobre a dimensão fenomênica do objeto, na tentativa de aprendê-lo, resulta num conhecimento limitado. Portanto, é preciso produzir uma abstração consistente e, com o auxílio dessa mesma abstração, retornar ao campo concreto para aprender o movimento de suas diferentes manifestações. O método de análise do objeto constitui um elemento importante para a qualidade do conhecimento produzido: tão importante quanto o objeto, é o processo de sua apreensão. Por isso, importa não apenas tomar a categoria educação como objeto, mas tomá-la com clareza, a partir de um método, de uma concepção teórica que elucide a categoria em sua manifestação concreta e histórica. Captar uma categoria importa produzir uma abstração consistente e, com auxílio dessa mesma abstração, retornar ao campo concreto para apreender o movimento de suas manifestações.

---

[1] Nas palavras de Karel Kosik (2011, p.44), "Na realidade totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualque*r (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade." (grifos no original)

O conhecimento não se revela de imediato para o homem, portanto, a primeira vista, não é possível compreender a realidade tal como ela é. A realidade se apresenta àquele que a percebe, que capta as coisas segundo um olhar teórico, uma concepção teórica, que representa uma abstração do pensamento sobre um objeto, formando um conceito que filtrará e focará o estudo do objeto.

O conhecimento possível pela captação imediata através dos sentidos, constitui num conhecimento fenomênico, ou seja, um conjunto indiferenciado de características. Esse conhecimento não mergulha nas questões acerca da estrutura, da essência do objeto em si. A essa forma de conhecer, que consiste numa práxis fragmentária, Karel Kosik chama de pseudoconcreticidade, que penetra na consciência do indivíduo, fazendo-o crer no aspecto independente e natural das coisas. (Kosik, 2011). Assim, à primeira vista, a realidade se apresenta de modo fenomênico – conjunto de categorias comuns – por meio das quais os homens já podem agir. No entanto, esta realidade difere da realidade da estrutura, da essência da coisa; para atingi-la é preciso entender como o fenômeno se manifesta e como ele se apresenta na essência. "Compreender o fenômeno é atingir a essência" (idem, ibdem, p. 16). Na busca por atingir a essência do fenômeno é preciso que se percorra um caminho metodológico que corresponda a esse fim.

Sendo a pseudoconcreticidade o mundo dos fenômenos externos, (aquilo que circunda o que é essencial, sem negá-lo) ela aponta para a existência da essência do objeto, pois "o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sobre certos ângulos e aspectos." (KOSIK, 2011, p.15). Disso temos que não se trata de duas coisas a se conhecer (porque a essência se manifesta no fenômeno): é preciso entender como o fenômeno sombreia a essência e assim compreender a unidade da realidade. Esse conhecimento da realidade como uma unidade, ou seja, o objeto socialmente dado é o conhecimento dialético que não se manifesta na apreensão abstrata, superficial, mas que busca compreender o objeto e sua concreticidade histórica, fruto da práxis humana. Conforme Kosik (2011, p.21)

> A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixadez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

Dessa forma, ao conhecer o objeto em sua concreticidade é possível conhecer a realidade, pois, conhecer o objeto e suas múltiplas determinações é conhecê-lo em sua essência e não apenas em sua forma aparente/fenomênica. Superando a forma natural, biológica, característica e aparente, e adentrando na sua forma real, organizada, historicamente produzida, funcional, dialética e concreta que se apresenta nos diferentes tempos históricos como fruto da práxis humana, como movimento, ou seja, a compreensão da realidade como unidade entre produção e produto. Desta forma, o objeto não se distancia do seu produtor e da realidade que o cria. Nesse sentido é que a compreensão concreta do objeto possibilita as condições de sua superação. Não pela via sequencial e ideológica na qual a ideia, o conhecimento, a compreensão, criam e transformam a realidade, mas entendendo que ao produzir a realidade também produzimos a sua superação.

Por entender que o estudo de um objeto precisa ser o estudo da realidade na perspectiva de totalidade e que assim, o conhecimento sobre o objeto não se trata apenas de um estudo de suas características, mas de um estudo que compreende o objeto e suas múltiplas relações. Assim, o estudo da educação não se limita ao estudo do fenômeno educacional, mas nas relações que o circundam e o criam. Desta feita, o estudo da educação não se desvincula do estudo do homem e de sua organização. Ao estudar educação é preciso compreender a formação humana e suas determinações, portanto, tal estudo exige que o objeto não seja separado do movimento de sua formação. Assim, a totalidade da categoria educação só pode ser entendida se a sua relação com o modo de produção da sociedade for à base concreta do estudo pois é nas diferentes relações que o objeto apresenta, que é possível compreendê-lo em sua totalidade. Essa relação é necessária, pois o modo de produção da sociedade é o fio condutor, em última análise, de todas as

relações e práticas humanas, portanto todas as categorias estão direta ou indiretamente relacionadas a ela, formando o elo entre a parte e o todo. Compreender a categoria educação requer compreender o jogo de relações sociais no qual ela se inscreve. Assim, entendemos ser possível captar a realidade concreta e sua organicidade - tal como requer o conhecimento científico - comprometido a superar análises presas nas características isoladas dos objetos e adentrar em conhecimentos sobre a função, história e relação com o desenvolvimento das relações de produção entre os homens e, consequentemente, o processo da sua formação.

As categorias são abstrações (fruto do pensamento organizado) que dizem respeito a um conjunto de princípios. Portanto, é imprescindível tomá-las à luz de um eixo que envolve todos os outros: a história. Tratar uma categoria de forma histórica é abordá-la no processo de sua constituição, desenvolvimento e superação.

Esclarecido o pressuposto no qual pontuamos uma categoria e a forma de conhecê-la em sua concretude, cabe esclarecer como trataremos o estudo da categoria educação nessa dissertação que tem por objetivo estudar a categoria educação a luz de uma concepção teórica que trate da categoria em sua concreticidade. Na medida em que concebemos a educação como categoria histórica, mas que admite uma dimensão transhistórica porque não se limita a uma época – fazendo-se presente em quaisquer períodos da história - impõe-se a exigência de que seja constantemente estudada em seu acontecendo, ou seja, na sua realidade concreta.

Dado a variedade do campo teórico optamos por investigar o tratamento que vem sendo dado à categoria educação entre os professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Pedagogia, no ano de 2011, a fim de destacar uma concepção presente no curso e tomá-la como norte da pesquisa. Para tanto, partimos do pressuposto de que embora haja diferentes concepções de educação e que dentro do espaço universitário todas elas tenham que ser tratadas, o professor acaba por escolher uma concepção que norteará o seu trabalho, portanto, a concepção que se faz presente nas aulas, independente do assunto abordado. No entanto, o campo nos revelou que na concepção eleita pelos professores há uma diversidade de teorias, o

que inviabilizou o destaque de uma para servir de base ao estudo da categoria educação.

Embora a pesquisa de campo não tenha nos apontado a concepção hegemônica presente no curso de Pedagogia da UFPR ela nos incitou a constatar que mesmo que se tenha concepções diversas, é necessário que todas elas sejam tratadas na sua profundidade para que a diversidade de concepções não se reduza a um ecletismo teórico e forme pedagogos que não compreendem a dimensão do objeto no qual se debruçam no curso.

O próximo passo para que a pesquisa se desenvolvesse foi a escolha de uma base teórica para o estudo da categoria educação. Para tanto, escolhemos estudar baseados nos escritos de Dermeval Saviani por reconhecermos que a base teórico/filosófica/metodológica na qual o autor se fundamenta, que é o materialismo-histórico-dialético, possibilita o conhecimento do objeto em sua concretude e por entendermos que se trata de uma obra que aborda as demais análises, porém de forma articulada com a totalidade e coerentemente, sem desviar-se em ecletismo. Desta forma, o materialismo-histórico–dialético será a base metodológica dessa pesquisa, por compreender que os homens produzem a sua realidade e esta é a raiz de suas ações.

Tivemos como hipótese para o estudo teórico o pressuposto de que ao tratar a educação numa perspectiva materialista-histórica-dialética, o autor alcança uma consistente concepção de educação. Trataremos pois de alcançar uma sistematização do seu emprego dessa categoria na obra do grande educador. Esse estudo envolve a concepção de educação (que envolve a concepção de formação humana histórica através do trabalho); a educação escolar que marca a forma dominante da educação no sistema capitalista de produção da existência envolvendo a concepção de conhecimento e o papel da educação na sociedade.

Muitos são os escritos de Dermeval Saviani e ainda acrescidos de escritos de autores que a ele se filiam e que formam um grande e rico arsenal teórico. No entanto, nessa produção, embora a categoria educação seja claramente explicitada e empregada corretamente, encontra-se dispersa ao longo das inúmeras obras sobre educação. Além disso, a educação está

relacionada com outras categorias que entendemos ser fundamentais para a elucidação da complexidade do termo. Daí se faz necessário com o objetivo geral a investigação da categoria educação presente na obra de Dermeval Saviani à luz de três categorias eleitas: trabalho, conhecimento e sociedade.

A escolha dessas categorias deu-se pautada na compreensão de que o método do materialismo-histórico-dialético pressupõe uma compreensão histórica da realidade e, portanto, ao longo de todo o desenvolvimento teórico do autor está presente a relação da educação com a história. E ainda, a escolha da categoria trabalho só pode ser compreendida pautada nessa relação com a história. Assim, ao elegermos a categoria trabalho para a investigação sobre a educação estaremos tratando de forma histórica o desenvolvimento e a formação do homem.

No que se refere à escolha da categoria conhecimento podemos dizer que é por entendermos que o conhecimento na obra de Dermeval Saviani tem um papel fulcral para a superação da sociedade de classes.

Nessa mesma perspectiva, a relação com a categoria sociedade apresenta-se como forma de pautar a proposta desenvolvida por Saviani na Pedagogia Histórico Crítica como uma crítica da crítica, entendendo o papel da escola e, portanto da educação na concretude da realidade na sociedade capitalista.

O tema será desenvolvido em 4 capítulos.

O primeiro capítulo "A concepção de educação presente entre os professores de Pedagogia da UFPR" apresentará os resultados da pesquisa realizada com alguns professores da universidade, do curso de Pedagogia, sobre a concepção de educação que norteia o trabalho em sala de aula com o objetivo de ligeiramente apontar as concepções presentes, sem a intenção de julgá-las.

No segundo capítulo "A contextualização da tradição marxista no Brasil e sua relação com a educação: o papel de Dermeval Saviani" iremos tratar das questões do método do materialismo histórico, contextualizar a entrada do pensamento marxista no Brasil, mostrando as dificuldades iniciais para o desenvolvimento do aprofundamento coerente e fiel as obras de Marx e Engels e também tratar de apresentar o importante papel da academia para a

divulgação e sistematização científica da obra dos referidos autores destacando a saliência do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGE PUC-SP) e apontaremos a contribuição de Dermeval Saviani para o estudo da obra de Marx no campo da educação a fim de entender o contexto da base teórica do autor escolhido como referência nesse trabalho para o estudo da categoria educação.

No capítulo terceiro "Estudo da categoria educação em sua relação com o trabalho, com o conhecimento e com a sociedade presentes na obra de Dermeval Saviani" adentraremos mais especificamente no estudo sobre a educação tratando da relação dessas categorias com a educação e apresentando as contribuições de Dermeval Saviani para o pensar educação criticamente. Também trataremos do trabalho enquanto formação humana e sua relação com a educação, apontando o trabalho como princípio educativo como uma aproximação dos dois conceitos.

Abordaremos o papel do conhecimento para a superação da sociedade classista mostrando como é que para Saviani a educação assume o papel de ato político que deve voltar-se aos interesses da classe trabalhadora rumo à revolução da sociedade e como o conhecimento deve estar presente na escola.

E por fim apresentaremos a relação entre educação e sociedade pautando-nos na crítica que Dermeval Saviani faz às tendências pedagógicas existentes e a proposta da Pedagogia Histórico-crítica com relação ao papel da escola na construção da revolução social.

No último capítulo "Considerações Finais" apresentaremos as sistematizações feitas a partir da leitura realizada a fim de responder a questão o que é educação e para que ela serve?

1. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PRESENTE ENTRE OS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DA UFPR

O processo de elaboração de uma categoria é um processo contínuo marcado pelas limitações e condições históricas, o que significa dizer, que se trata de um processo no qual as determinações objetivas influenciam sobremaneira o entendimento que se tem sobre determinado objeto e que conforme mudem essas condições é possível que também se altere o conhecimento apreendido, não de forma a anular o conhecimento anterior, mas superando-o, ou seja, de forma na qual o conhecimento "novo" contenha as manifestações reais e históricas do objeto. Desta feita, o estudo de categorias revela-se um conhecimento que necessita da ação de conhecer, de buscar, de pesquisar nas manifestações que o objeto apresenta a veracidade daquilo que se conhece sobre a essência do objeto e assim averiguar a permanência ou a necessária superação de tal conhecimento.

Nessa perspectiva, a educação como uma categoria científica e conceitual é construída a partir e na medida de seu tempo. Assim, a educação é uma categoria que vem sendo desenvolvida historicamente e sua compreensão é dependente do conhecimento que se tem de homem, sociedade, de relação, de natureza, de ciência, ou seja, do conjunto de conhecimentos que envolvem o homem[2]. Neste ponto é possível perceber, embora não seja possível elencar, as diversas concepções de educação que foram elaboradas durante o transcorrer da sociedade.

Mesmo diante desta dificuldade, a educação necessita ser estudada constantemente para que o conhecimento que se tem dela não seja um conhecimento estagnado, estanque, preso a uma época e ciência já superadas que pouco trate sobre a compreensão da categoria e sua manifestação presente. É necessário precisar a categoria, conhecê-la em sua essência para que seja possível compreender suas manifestações fenomênicas e assim poder criticá-las. Sendo a crítica a ser feita um ato de transformação,

[2] A palavra homem deve ser entendida aqui e ao longo de todo texto numa perspectiva de gênero humano e não da supremacia da espécie masculina sobre a feminina ou como forma de reforçar o machismo histórico/socialmente construído segundo as relações de produção.

acréscimo, permanência, ou adaptação capaz de dizer sobre a essência e o fenômeno da educação como uma unidade, frutos de um mesmo objeto, tal como de fato ela se apresenta. Ressaltamos que o entendimento desse ponto sobre o estudo de categorias, em especial a educação, requer um entendimento anterior sobre a dialética, pois, não se trata de conhecer primeiro para depois transformar, tal pensamento equivale à ingenuidade idealista. Trata-se pois, de entender a mediação entre conhecimento e objeto, ou seja, a interdependência entre eles. Assim, a compreensão que se tem sobre educação e a sua manifestação equivalham à mesma coisa e ainda entender que a forma na qual a categoria se revela é uma forma histórica, passível de mudança e que o conhecimento é um instrumento que pode viabilizar esse movimento.

Essa íntima relação entre conhecimento e objeto na produção de ciência é dependente do método utilizado na busca pela compreensão da categoria. Método esse que se encontra determinado por uma certa concepção de mundo e que por sua vez, tal concepção de mundo articula-se à condição material da classe que a produz. Assim, método deve ser entendido como o caminho, o foco, o guia que permitirá alcançar o conhecimento sobre um determinado objeto na produção de ciência. Não se restringindo ao conjunto de técnicas para o estudo do objeto, mas entendido na compreensão de ciência, de homem, de mundo, de verdade, de história na qual o conhecimento a ser desenvolvido passará. Ademais os diferentes momentos históricos constituem conteúdos distintos que impactam o próprio conteúdo da categoria. Como resultado disso, observa-se que diferentes concepções apresentam diferentes métodos por isso, o método influencia sobremaneira o conceito que se tem sobre determinada categoria.

Esta constatação passou a ser um ponto importante para o desenvolvimento desse estudo sobre a educação, tornando-se o ponto de partida escolhido para o seguir dessa pesquisa. Ao tentar elencar os diferentes métodos e as diferentes concepções de educação foi-nos tornando necessário a escolha de um recorte de pesquisa capaz de nos dizer sobre a(s) concepção(ões) predominantes no espaço educacional. Para tanto, escolhemos o espaço acadêmico como fonte de coleta dessas concepções. O

espaço escolhido foi o da Universidade Federal do Paraná, especificamente o curso de Pedagogia, dada a facilidade regional para a efetivação da pesquisa, bem como por ser um espaço vivenciado por mim durante o início e prolongamento nos estudos educacionais.

A abrangência do tema e suas múltiplas facetas fizeram-nos escolher investigar entre os professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – UFPR de algumas disciplinas selecionadas do currículo no ano de 2011, a concepção/autores de educação que melhor representavam a concepção pessoal de educação de cada professor investigado. Nessa pesquisa, entendeu-se que a concepção anunciada pelo professor é a que norteia o seu trabalho em sala de aula. Buscou-se, assim, evidenciar qual ou quais concepções de educação apresentavam-se no curso de Pedagogia. Ao realizarmos aquela pesquisa pautamo-nos pelo entendimento de que ao ministrar uma disciplina o docente necessariamente apresentará o objeto em estudo sobre várias concepções de educação, no entanto, é a concepção eleita, explicita ou implicitamente pelo docente que irá direcionar o andamento das suas aulas, ou seja, aquela que lhe serve de base para o desenvolvimento das atividades e da análise sobre as questões educacionais. Portanto, as concepções abordadas em sala de aula podem ou devem transcender aquela que condiz com as convicções do próprio professor, entretanto sua prática está condicionada por esta última. Com isso, o objetivo era o de levantar a concepção predominante entre os professores para que esta servisse de base para o estudo sobre a categoria educação, entretanto, o objetivo foi se modificando conforme o transcorrer da pesquisa. Trataremos desse processo iniciando pela explicação da escolha dos professores.

A escolha, dos professores selecionados para a pesquisa, pautou-se no recorte feito nas disciplinas ministradas no curso de Pedagogia no ano de 2011, sobre o critério da presença da categoria educação no título da disciplina ou como conteúdo diretamente norteador, entendendo-se que nesse caso, cabe à disciplina a função de discorrer sobre o tema e esclarecer os fundamentos da categoria educação para o desenvolvimento das demais disciplinas do curso.

Segundo o critério adotado, foram selecionadas nove disciplinas, alocadas no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE) e no Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE). As disciplinas selecionadas do primeiro ano foram: Filosofia da Educação I; História da Educação I e Biologia Educacional. Do segundo ano do curso de Pedagogia foram: Filosofia da Educação II; História da Educação II; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação I e Educação e Trabalho. Do terceiro ano apenas a disciplina de Psicologia da Educação II. Nos dois anos finais do curso nenhuma disciplina do currículo correspondia ao critério de seleção adotado.

A época, um total de vinte professores ministravam as disciplinas selecionadas para a pesquisa. Todos foram contatados para entrevista, porém apenas com dezessete dos professores efetivou-se a entrevista. Dos três docentes com os quais não se realizou a entrevista pessoalmente, dois deles solicitaram responder a pesquisa via endereço eletrônico, no entanto não o fizeram e o terceiro, quando do contato, preferiu não responder a questão por entender que a mesma referia-se a tema de interesse de pedagogos e que a concepção de educação não era pertinente a sua área de atuação (Biologia educacional).

A pesquisa foi realizada na forma de entrevista em que se pedia que o entrevistado expressasse a concepção de educação que orientava sua prática e, também, que indicasse o autor ou autores que mais se aproximavam da fundamentação de sua concepção. Durante as entrevistas embora se tenha feito menção a concepção pessoal de educação, percebeu-se que os autores de referência que foram citados nas respostas dos docentes entrevistados expressavam sobremaneira tal concepção. Em outros termos, os entrevistados ao manifestarem sua concepção de educação a pautavam em determinados autores de sua preferência. Por essa razão preferimos analisar o rol de autores mencionados pelos entrevistados, uma vez que as concepções de educação ora se pareciam, ora se diferenciavam, mas que fundamentalmente apresentavam-se nos autores, tornando praticamente secundário do ponto de vista qualitativo e quantitativo as respostas à questão sobre a conceituação pessoal da concepção da educação pelo entrevistado, sendo esta sempre

seguida da ideia de que para falar de concepção de educação é preciso falar dos autores que pensaram a educação, revelando o peso desses autores para a elaboração da concepção que norteia cada um dos docentes.

Por outro lado, ao mencionar os autores, os docentes entrevistados argumentavam sobre a impossibilidade de mencionar os mais importantes sem referir a outros que, diretamente ou indiretamente, também compunham suas referências teóricas. Por esse motivo optou-se por uma sistematização que distinguia autores principais e secundários.

Com base nestes dados é que embora a pergunta feita aos entrevistados tenha tido o mesmo conteúdo a ser investigado, qual seja "a sua concepção de educação e qual autor/autores melhor representa esta concepção?" as respostas obtidas foram divididas em três partes: concepção, autor principal e autores secundários.

Para manter o sigilo dos docentes entrevistados apenas apresentaremos a fala dos professores indicada pela diferenciação numérica. Pois, dado o pequeno número de entrevistados e do número de disciplinas selecionadas, entendemos que a identificação dos entrevistados poderia facilmente vir à tona, portanto, não distinguiremos as falas por disciplina, não apresentaremos o tempo de serviço e a formação de cada um dos professores, embora tenhamos levado em conta estas informações na análise dos dados. Os professores que lecionavam em mais de uma disciplina selecionada serão citados apenas uma vez. Entre os professores entrevistados há um professor que no momento da pesquisa não lecionava por falta de turma, porém, por ser uma referência na área e por assumir a disciplina em outros momentos optamos por entrevistá-lo. (A tabela com a sistematização da pesquisa pode ser acompanhada no apêndice 1)

A análise dos dados apresentados sobre a concepção de educação compõe um quadro bastante amplo e bastante vago. Apresentando concepções com caráter histórico, político, processual, crítico e reflexivo, mas também concepções desenvolvimentistas, socializadoras, construídas coletivamente e inacabadas. Também está presente um aspecto no qual a educação é mais do que a educação formal, é mais do que a escola, ela depende de outras manifestações, pequenas manifestações que foram

historicamente deixadas de lado, mas que agora se revelam como fundamentais para o entendimento do que seja a educação.

A síntese apresentada das concepções de educação requer o entendimento de que: primeiro – não se trata de concepções isoladas em blocos conceituais que nós formulamos e encaixamos as concepções apresentadas, a citação das concepções apresentadas tratou apenas de citar, não de situar, as concepções coletadas; segundo – não buscamos separar as concepções distinguindo-as. Muitas das falas dos professores apresentaram mais de um elemento citado, portanto, os elementos acima não se anulam, tampouco se complementam, apenas referenciam as concepções percebidas entre os professores e por último, alertamos para o fato de que embora as informações apresentadas tenham sido transcritas das entrevistas feitas, elas foram interpretadas e organizadas posteriormente a entrevista que tinha como questão uma única pergunta, por isso, equívocos podem ter sido apresentados na medida em que as falas não apresentam o todo dito. Além disso, os autores foram organizados em grupos de primários e secundários conforme a ênfase dada aos autores durante a entrevista. Dito isso não queremos tirar o crédito da pesquisa apresentada, apenas queremos ressaltar que se trata da leitura dos dados e que, portanto, as críticas são mais cabíveis se direcionadas a autora e não aos professores. Tais esclarecimentos fazem-se necessário para que a afirmação feita anteriormente de que as concepções compõem um quadro bastante amplo e bastante vago partem da interpretação dos dados e não das concepções pessoais sobre educação dos professores entrevistados.

Cada um dos professores mostrou-se firme numa corrente teórica e numa concepção de educação, embora algum dos dados apresente autores de correntes diferentes e inclusive conceitos de educação diferentes, esses professores apontam para o fato da limitação teórica abranger todas as facetas do objeto educação e que, portanto, diferentes autores, ainda que de correntes teóricas diferentes, contribuem para a construção de um conceito de educação mais amplo. Revelando uma posição teórica francamente eclética, tanto nos autores abordados em sala como em sua concepção pessoal de educação. O ecletismo apresentado pode ser percebido na fala de um dos professores: "Eu sou uma mistura deles todos, mas ao mesmo tempo sei separá-los, sei separar

cada um, o que é importante para cada um, mas eu trabalho tudo isso com os meus alunos e depois eles escolhem. Pena que eles têm que escolher né!" (Professor 12). Os demais docentes, ainda que tenham relatado o trabalho em sala envolvendo diferentes concepções, se posicionam em relação a uma teoria que acaba por direcionar sua atividade com a educação, mostrando uma coerência teórica entre os autores que constituem a base de sua concepção de educação.

A amplitude da análise das concepções apresentadas sobre educação e os riscos de erros metodológicos gravíssimos fizeram-nos optar pela síntese dos autores mais citados e que, portanto, seria a base bibliográfica da nossa pesquisa. Fazendo-nos partir para o segundo passo do desenvolvimento desta dissertação, qual seja o estudo bibliográfico dos autores mais citados, o que poderia explicitar a corrente teórica presente no processo de ensino sobre a educação na Universidade Federal do Paraná.

Foram 47 autores citados durante a pesquisa. Os mais citados, independentemente de terem sido apontados como autor principal ou secundário, foram:

- Citados 2 vezes: Jurgen Habermas, Paulo Freire, Jean Piaget, Dermeval Saviani, Edward Thompson, Karl Marx, Carl Rogers e Jean Jacques Rosseau;
- Citados 3 vezes: John Dewey, Theodor Adorno e Immanuel Kant;
- Citado 4 vezes: Antonio Gramsci;
- Citado 5 vezes: Lev Vygotsky.

A síntese dos autores revelou que embora se apresentem diferentes correntes teóricas, defendidas por diferentes autores, a tentativa de destacar um autor ou uma corrente do pensamento se traduziria num equívoco metodológico, dado que não foi possível constatar com a pesquisa a presença predominante ou significativa de uma representação teórica sobre a concepção de educação. Ainda que o Lev Vygotsky tenha sido citado cinco vezes entre os entrevistados, as citações variam quanto a referência do autor para a construção da concepção de educação escolhida pelo docente. Nas duas

vezes em que o autor foi citado como autor principal, ou seja, aquele que diz sobre a concepção de educação eleita, em apenas uma delas, evidencia-se a escolha metodológica do autor para a construção da categoria educação, em outra, o autor é citado devido a sua teoria interacionista, mas junto a ele, autores de correntes teóricas diferentes são acrescidos, o que revela que apenas parte da concepção de Lev Vygotsky serve para a construção da concepção de educação eleita e não a obra do autor como um todo. O mesmo acontece também com outras duas citações como autor secundário, ou seja, que contribuem para a construção do conceito de educação adotado. Destas, só em uma citação o autor é abordado segundo sua corrente teórica. Desta forma, afirmar através da pesquisa feita que Lev Vygotsky é o autor de referência para pensar a categoria educação entre os professores de Pedagogia da UFPR, não seria apenas um erro de interpretação de dados, e portanto, um erro metodológico da pesquisa, mas também uma afirmação falha, sem legitimação.

A impossibilidade de destacar uma concepção de educação hegemônica entre os professores mostrou a diversidade de concepções de educação presente entre os professores do curso de Pedagogia da UFPR. Essa diversidade nós consideramos bastante positiva quanto à abordagem dos autores representativos das diversas tendências e correntes teóricas, o que faz jus ao universalismo do conhecimento acadêmico. Universalismo esse que entendemos ser imprescindível para a construção do pensamento, qual seja o seu objeto. No entanto, o universalismo teórico quando seguido de uma indefinição teórico-metodológica, ou seja, quando as diferentes concepções são tratadas de forma a anular ou diminuir a importância do método adotada para a construção de determinado pensamento acaba contribuindo com a formação de um pensamento raso, que desconhece a origem teórica e metodológica das diferentes correntes, um pensamento eclético, desprovido de ciência, identificado com uma ingenuidade e imaturidade de consistência científica. Esse tipo de pensamento se difere do ecletismo esclarecido no qual metodologicamente se opta por juntar diferentes correntes sob a justificativa de que diferentes concepções não se anulam, se complementam e a possibilidade de fundi-las forma um novo conhecimento. Assim como foi possível perceber

na fala de alguns professores: Professor 7 – no qual a variedade de concepção de autores citados revela que a abordagem interacionista para entender a educação enquanto mudança permite que diferentes correntes sirvam para formar um novo pensamento, uma forma mais ampla de conceituar educação; Professor; 13 – quando na fala de que a concepção de educação adotada ultrapassa os limites de uma formação ora para a formação de obra, ora para a formação de cidadão, mas uma concepção que se propõem a formação do ser humano, e que por isso, é preciso compreender além do que se tem feito presente no campo educacional; e Professor 14 – quando na defesa de que a concepção de educação está muito limitada e que ao basear-se em diferentes autores é possível pensar numa educação para promover a vida, para instrumentalizar a vida. A presença de um ecletismo justificado pela escolha do método se faz presente nessas falas e se contrapõem ao ecletismo que trata diferentes correntes como sendo a mesma coisa, como complementares sem entender a diferença entre elas, possível de ser exemplificada na análise da fala de um professor que cita autores de correntes diferentes como sendo parte de um todo, possível de ser verificada no Professor 6 – quando na citação de Dermeval Saviani e Paulo Freire como autores complementares, ainda que o próprio Dermeval Saviani, sem desvalorizar Paulo Freire e destacando como um autor contra-hegemônico de grande importância para a educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao método de ensino, tenha os diferenciado quanto a abordagem e corrente teórica.[3]

Não se pretende julgar a posição metodológica adotada por alguns dos professores entrevistados, tampouco se pretende afirmar que os professores que adotam uma corrente teórico-metodológica como norte estão corretos, mas ao defendermos que a concepção de uma categoria está diretamente relacionada ao método científico adotado para a sua construção, estamos defendendo que qualquer que seja a concepção adotada pelo docente a mesma deve ser feita à luz da apresentação de seu método, para que o objeto a ser estudado, seja concebido como um objeto parte de um todo e que portanto, a definição que se tem do objeto esteja intimamente ligada a

[3] Para saber mais recomendamos a leitura da entrevista de Dermeval Saviani concedida à revista Neo Mondo presente no livro Interlocuções Pedagógicas (2010, p.287-290).

concepção de mundo, de homem, de sociedade sendo possível compreender o objeto em sua totalidade, como parte de um todo dependente e em permanente movimento dialético. Caso contrário, ou seja, caso se anule o método para a construção do conhecimento, tanto a concepção de educação de um docente e, por decorrência, sua prática pedagógica, quanto a concepção de ciência, podem resultar em uma abordagem relativista e confusa sobre o objeto, levando o aluno a um labirinto complexo, no qual muitas vezes não se pode traçar o caminho percorrido, tão pouco o seu início e fim: uma armadilha na qual perder-se é risco fácil.

A variedade de abordagens, necessária no âmbito universitário, quando não solidamente relacionada a uma clara concepção, pode constituir uma lacuna para o entendimento sobre o objeto pelo aluno. A abordagem de uma categoria – central como é o caso da educação no curso de Pedagogia – exige a sua articulação com o método e com a concepção na qual ela se funda, sob o risco do universalismo reduzir-se a mero ecletismo ingênuo e imaturo que se foca em múltiplas características acidentais do objeto, que passa a ser apresentado sob distintas concepções sem diferenciá-las e na qual o método científico, necessário para o esclarecimento do objeto se reduza a uma metodologia expressa no conjunto das técnicas adotadas para o tratamento do objeto e não na ciência, na concepção de mundo e de ciência na qual o conhecimento sobre o objeto se funda.

Tal apontamento serviu para compreensão de que a própria multiplicidade de concepções/autores presentes no curso de Pedagogia da UFPR aponta para a necessidade de precisar a categoria. No entanto, precisar a categoria educação não significa abordar em aula uma concepção única e que deve ser hegemônica entre os professores, mas significa a necessidade de que cada corrente presente, trate consistentemente da sua concepção sobre a categoria educação, explicitando o método científico que as fundamentam como concepção. Desta forma, o universalismo não degenera em ecletismo. Este último resulta em um conhecimento parcial, fragmentário e de senso comum sobre a categoria educação, ou seja, em um conhecimento baseado na junção desconexa entre as diferentes concepções presentes. O conhecimento

científico de uma categoria requer precisão capaz de revelar um conhecimento profundo sobre o objeto.

Por isso é que embora a pesquisa realizada entre os professores não tenha gerado o resultado esperado para o desenvolvimento desse estudo no seu início, qual seja a seleção de uma concepção de educação para servir de base para o estudo sobre a categoria educação, ela corroborou com a necessidade adotada como problema de pesquisa. Assim, evidenciou-se a necessidade de precisar a categoria educação. O que nesta dissertação de mestrado será feito através da seleção de uma corrente teórica eleita segundo sua abordagem de método.

Optamos por estudar a categoria educação baseada no materialismo-histórico-dialético por elegermos essa corrente metodológica como base capaz de explicar o objeto em sua totalidade, ou seja, o objeto em suas múltiplas relações.

No entanto, antes de adentrarmos mais especificamente no trato com o tema, julgamos necessário apresentar a contextualização do materialismo-histórico-dialético no Brasil a fim de revelar o conturbado processo de sua aceitação como corrente teórica e na entrada desse pensamento na academia brasileira. Com isso, pretendemos explicitar o campo no qual se situa o autor Dermeval Saviani e sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento marxista em educação.

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRADIÇÃO MARXISTA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO: O PAPEL DE DERMEVAL SAVIANI NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para tratarmos da contextualização da tradição marxista no Brasil e sua relação com a educação destacando o papel de Dermeval Saviani achamos necessário apresentar a base conceitual da corrente marxista. Para tanto, iniciamos mostrando que no livro "A Ideologia Alemã", Marx e Engels (2005) ao criticarem a concepção de realidade - como fruto da consciência, ou seja, como uma realidade fora da realidade - presente nos fundamentos hegeliano da ideologia alemã, defendem que a realidade material é a única realidade existente da qual não é possível fugir dela a não ser via pensamento/imaginação. Isso significa compreender que o pensamento, o conhecimento, a abstração são determinados pela base material, sem a qual não existiria a realidade, a não ser por via imaterial, imaginativa. Nesse sentido Marx explica tal questão: "[...] Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado". (MARX, 1982, p. 16).

A essa forma de conceber o pensamento, como derivado da realidade objetiva material, constitui a base filosófica do materialismo que passa a se qualificar como concepção monista, ou seja, aquela que parte de uma única base. No entanto, o exclusivo reconhecimento da materialidade do conhecimento não basta para traduzir a concepção filosófica apresentada por Marx e Engels. Isso porque ao reconhecer o materialismo como base única é necessário reconhecer também o movimento da matéria no processo histórico. Temos então que a base filosófica passa a ser a base monista, considerada em seu movimento histórico: materialista-histórico. Desta forma, a realidade material, objetiva, concreta, é constituída segundo determinações históricas que implicam na compreensão de sua formação partindo de situações determinadas que impactam na realidade e dela são oriundas.

Ainda que concebendo a realidade de acordo com o materialismo-histórico, os caminhos para a explicação da realidade podem ser feitos de

forma diferentes, como por exemplo, o materialismo-histórico-determinista, ou seja, aquele que ao reconhecer a base material-histórica trata a causa e a consequência de forma linear, limitando-se a um movimento mecânico cujo conhecimento se explica numa sucessão evolutiva da realidade. Uma coisa gera a outra, que gera outra, e outra e assim infinitamente. Essa não é a intenção apresentada e defendida pelos autores. Para eles, na forma metodológica adotada para compreender o movimento da realidade objetiva histórica é preciso reconhecer que a relação entre causa e consequência se dá de forma dialética, ou seja, em uma mútua determinação. Assim, uma coisa gera a outra e por essa outra ela mesma é modificada, gerando outra coisa que impacta sobre as anteriores e as modificam, criando outra, e assim, num ciclo de recíproca determinação. Portanto, materialismo-histórico-dialético é a base conceitual filosófica e metodológica que explica a realidade. Sobre isso Klein (2012) explica que "método marxista tem o materialismo como fundamento filosófico e a dialética como lógica. Materialismo é aqui tomado como entendimento de que o mundo exterior existe objetivamente, independentemente da consciência dos sujeitos." (s/p.).

Ao defender que o processo de conhecimento necessário para captar a realidade é o processo do materialismo-histórico-dialético, os autores recuperam a contradição como elemento inerente à realidade e seu movimento. A contradição é aqui entendida como partes opostas que estão em relação conflituosa, e ao mesmo tempo dependentes uma da outra. É como se uma detivesse a criação e a destruição da outra, constituindo elas mesmas uma coisa só.

É esse instrumental de análise do materialismo-histórico-dialético apresentado na obra de Marx e Engels que é escolhido como base filosófica e metodológica para a análise da educação por Dermeval Saviani.

Cabe agora explicar como se compreende a realidade objetiva para depois compreender a manifestação da educação nessa realidade.

Para existir história humana o homem tem que produzí-la. Tal produção, no entanto, não está posta na natureza, assim o homem precisa produzir a sua condição material para existir. Essa produção por sua vez implica na forma como os homens produzem e reproduzem a sua existência. Para dar conta

dessa produção de si, os homens contam com meios de existência, isto é, recursos biológicos (naturais) e humanos (artificialmente criados). Com o desenvolvimento das forças produtivas, os meios de existência passam a ser cada vez mais dependentes de instrumentos de produção historicamente criados, que mediam a relação do homem com a natureza, tornando essa relação cada vez mais histórica e menos natural. (KLEIN, KLEIN, 2011)

Conforme Klein e Klein (2011) essa produção da existência revela que para existir história humana os homens têm que estar vivos e produzir/reproduzir sua existência. Ao satisfazer certas necessidades de existência outras necessidades são criadas, e aos supri-las, tem-se um novo homem com novas necessidades, mostrando o movimento de produção da existência. Assim, há uma dependência material dos homens e suas relações determinadas pelo modo de produção que apontam para o fato de que por sua organização natural o homem não transforma a natureza, é na medida de suas atividades práticas de sobrevivência que o homem muda a estrutura da sua organização. Essa transformação é fruto do trabalho, compreendido como ação do homem sobre a natureza.

Os meios produzidos e a vida em sociedade ampliam as capacidades humanas e mudam o modo de relação com a natureza e também com os outros homens. Desta feita, além de criar meios de produção, criam-se relações sociais de produção demandadas pelas formas de propriedade. O homem depende, portanto, do desenvolvimento das forças produtivas, bem como da forma de organização do trabalho, elementos que compõe a sua produção/reprodução da existência (KLEIN, KLEIN, 2011)

Uma vez que é sob essas condições de existência que o homem se produz e reproduz, é preciso investigar as categorias explicativas sobre as formas como essa produção se manifesta na sociedade e quais as implicações que o modo de produção vigente interfere no processo de formação humana.

Sob o capitalismo, o fato dos meios de produção da existência estarem sobre domínio dos burgueses capitalistas determina a forma sob a qual os trabalhadores conseguirão garantir sua sobrevivência: vendendo a sua força de trabalho. Essa relação impacta na forma de viver da sociedade, sendo a base na qual se desenvolve a saúde, a educação, a alimentação, o lazer, e as

demais áreas da vida em sociedade. O esclarecimento de tal forma de conceber a realidade e o conhecimento que se tem dela implica no que Klein (2012, s/p.) aponta:

> "Nessas condições, (referindo-se a impossibilidade de acompanhar todos os complexos e diversos fatores em constante transformação) portanto, para a investigação da história contemporânea impõe-se frequentemente a necessidade de considerar como constante o fator mais decisivo, ou seja, o fator econômico [...]. A consequência, no campo das expressões políticas da base material, é a necessidade de limitar a redução dos conflitos políticos aos interesses entre as classes sociais e as frações de classes existentes e determinadas pelo desenvolvimento econômico."

Essa base econômica, base para pensar as relações sociais e seus elementos estruturantes é o sustento no qual Saviani, escolhendo o materialismo-histórico-dialético, partirá para pensar a educação, investigando suas manifestações no capitalismo.

Antes de Saviani, alguns autores fizeram essa relação, servindo de base para o desenvolvimento das considerações de Saviani, entre os autores que o antecederam destacamos o papel de Suchodolski e Gramsci.

Feita a apresentação do método do marxismo passamos agora a tratar da sua implementação no Brasil.

2.1 A TRADIÇÃO MARXISTA NO BRASIL

A Revolução Russa de 1917, marcada pela tomada do poder pelo partido bolchevique no lugar da autocracia russa, desencadeou uma série de mudanças e difusão do sistema socialista de governo. A vitória bolchevique se propagou através da Internacional Comunista com o intuito de internacionalizar a revolução. Yamamoto (1996) apresenta esse fato junto à criação, em 1920, do Instituto Marx/Engels no Brasil como responsáveis pela entrada do marxismo no país.

É segundo esses impulsos e no seio desse momento que surgiu no Brasil o Partido Comunista do Brasil (PCB) cujos intelectuais partidários

tornaram-se os responsáveis pela elaboração teórica da até então precária acumulação marxista. No entanto, mesmo tendo papel de destaque no estudo de Marx, esses intelectuais, devido a suas raízes teóricas e militantes na base anarco-sindicalista, possuíam um conhecimento superficial da obra marxiana (KONDER, 1988). Yamamoto aponta para outro fator que ensejou o fraco conhecimento da obra de Marx, envolvendo a problemática de que os escritos do autor só começaram a ser traduzidos cerca de dez anos após o surgimento do partido, constituindo um campo que apresentou dificuldades com relação ao aprofundamento teórico e de formulação coesa com a obra de Marx. Essas constatações corroboram com a afirmação de Yamamoto (1996) ao relatar que no Brasil o que se tem é uma tradição marxista. O autor, estudioso dessa tradição marxista na década de 1970 a 1990, revela que devido à impossibilidade de professar num marxismo oficial; ou devido à dispersão de intelectuais que trataram o marxismo na época, tornando o estudo não vinculado à matriz teórica primária e possibilitando diversas formulações e interpretações da obra marxiana; ou ainda pela entrada do marxismo no campo da filosofia, fazendo-se perder a centralidade da obra de Marx – qual seja o processo de formação e evolução do capitalismo – "nos obriga a considerar a existência não de um, mas de diversos marxismos – ou, mais precisamente, de uma tradição marxista [...]" (YAMAMOTO, 1996, p.17) que de início desenvolveu-se de forma conturbada.

Diante desse contexto arenoso no que diz respeito à formulação do estudo do pensamento marxiano, o PCB, pioneiro nesse estudo teórico e também em processo de constituição, apresentava divergências teóricas que acabavam por interferir no desenvolvimento da presença de Marx no campo teórico brasileiro.

A ampliação da divulgação da obra de Marx se deu em meados da década de trinta, quando mudanças e crises teóricas envolvendo as questões estalinismo/leninismo que circulavam dentro do PCB, suscitadas principalmente pelo VI Congresso de julho de 1928, já da era Stalin, influenciaram a saída de alguns intelectuais do partido, por não crerem na importação do modelo marxista-leninista e sua direta aplicabilidade no Brasil, sem antes reconhecer as singularidades presentes (KONDER, 1988). Essa debandada dos

intelectuais no início dos anos trinta associada a livre circulação da obra de Marx em língua estrangeira, bem como a ampliação da divulgação da obra marxiana - possível pela tradução das obras por editoras - marcam um novo momento da implementação da obra de Marx entre os teóricos brasileiros. No entanto, há que se ver essa ampliação à luz dos problemas e defasagens anteriores e acrescidos da simplificação do marxismo ocasionados na época estalinista, marcando assim o crescimento da divulgação do pensamento marxista no Brasil nesse segundo momento.

O próximo passo do desenvolvimento do marxismo no Brasil é possível de ser marcado na década de 1942/43, quando a militância de esquerda na busca por combater a ditadura de Vargas, se fortaleceu, fortificando assim as organizações comunistas. Nesse momento, essas organizações passaram a liderar o movimento operário, que buscava transformações na forma de governo. As conquistas das organizações comunistas contribuíram significativamente com a divulgação do marxismo, com destaque a tomada da direção de frentes editoriais. O partido de esquerda no Brasil passou a controlar editoriais que mesmo enfrentando dificuldades econômicas e políticas divulgaram as suas publicações. As casas editoriais comandadas pela esquerda no Brasil no período foram: Leitura, Horizonte e Vitória. (YAMAMOTO, 1996, p.49). O período que consta de 1942 até 1964, quando se efetivou o golpe militar, aponta para o período de maior divulgação e apropriação das obras marxistas, no entanto fortes transformações aconteceram no cenário mundial o que consequentemente afetou novamente a formulação do pensamento marxista.

A divulgação do discurso secreto no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, revelando a crítica de Nikita Khruschev ao regime de Stalin, anos após sua morte, fomentou em âmbito mundial as questões que envolvem o comunismo e repercutiu no Brasil gerando mudanças no que diz respeito aos debates teórico-político-sociais. A chegada do debate da crítica estalinista no PCB acarretou a divisão do partido. De um lado os que queriam o fim da organização partidária, revoltados com a condução que Stalin havia submetido à União Soviética, por entenderem necessário refazerem as bases das organizações políticas. De outro, os que rejeitavam fazer uma

autocrítica. As divergências dentro do partido acarretaram na divisão não só teórica, mas também de corpo, ocasionando o surgimento do Partido comunista do Brasil (PC do B) - entre aqueles que resistiam as mudanças e crítica - e o PCB.

No período dos anos cinquenta e sessenta, o PCB não era mais o detentor do controle da obra de Marx, no entanto, significativas produções baseadas nos originais de Marx e em formulações originais baseadas no autor foram formuladas, principalmente divulgadas na "Revista Brasiliense", coordenada por Caio Prado Jr, autor da "Evolução Política no Brasil" em 1933. (NETTO, 1990). A divulgação do pensamento marxista passou a ser dividida com as produções de intelectuais independentes de instituições orgânicas conduzidas, principalmente, pelo Instituto Superior de Estudos Sociais (ISEB). A exemplo desses intelectuais temos: Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré e da Universidade de São Paulo (USP), onde os intelectuais desenvolveram mais especificamente formulações inspiradas na obra de Marx. Dentre os intelectuais destacam-se Florestan Fernandes que coordenou um programa de pesquisa com referencial em Marx, formando um grupo de intelectuais que contribuíram para o desenvolvimento do pensamento marxista e Antônio Cândido de Mello e Souza que entre outros nomes, fundou a revista "Clima". Assim, Caio Prado Jr., Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Antônio Cândido de Mello e Souza e Florestan Fernandes[4] contribuíram significativamente com a entrada do pensamento marxista na academia.

A expansão do pensamento marxista na academia, na organização política e nas instituições de pesquisa que passavam por um momento de ampliação começou a ser diminuída após o golpe militar de 1964. Durante o período da Ditadura Militar podemos diferenciar alguns momentos no que tange a propagação da obra de Marx.

O primeiro momento circunda os quatro anos dessa nova forma de governo no Brasil, sendo possível observar a presença das obras de Florestan

[4] Outros intelectuais de destaque são: Fernando de Azevedo, Cruz Costa, Sérgio Buarque de Hollanda, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Roberto Schwartz, Maria Silvia C. Franco, Juarez Lopes, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Emília Viotti da Costa, José Arthur Giannotti, Delcio Almeida Prado, Lourival Gomes Machado, Ruy Coelho, Sergio Silva, Ignácio Rangel, e tantos outros que necessitariam ser citados.

Fernandes, o lançamento editorial da tradução integral de "O Capital" de Marx e o surgimento de novas revistas de divulgação no campo das ciências sociais: "Civilização Brasileira" e "Paz e Terra". Os anos seguintes de 1968 até 1974 foram chamados de tempo do "vazio cultural"[5], termo dado por Alceu Amoroso Lima, intelectual católico tradicionalista, conforme Netto (1990 p.83), configurando o segundo período marcado pelo estrangulamento do desenvolvimento das forças democráticas existentes, afetando sobremaneira a formulação do pensamento marxista, fosse pelo aumento do controle da ciência encabeçada nas universidades, ou pela repressão ao movimento de esquerda; fosse ainda pelo fortalecimento da força repressora militar. Entretanto, se por um lado esse movimento que reprimiu a oposição ao governo militar conseguiu frear o desenvolvimento do pensamento de esquerda, de outro, ajudou a desenvolver o pensamento de oposição, na medida em que foi necessário fortalecer e reorganizar a frente oposicionista para que essa resistisse à opressão militar.

A repressão do Governo Militar corroborou com as cisões teóricas e físicas que aconteceram novamente no PCB, fragmentando a esquerda brasileira e acabando com o monopólio teórico do partido - que já havia indícios do seu fim em tempos anteriores – no que tange a produção marxista. As divergências teóricas que surgiram junto à criação das novas organizações da esquerda podiam, segundo Yamamoto (1996, p.57) ser divididas em duas, quais sejam: uma voltada a bases trotskista, marxista-leninista e outra voltada à base socialista.

No campo teórico do trotskismo temos como exemplo o Partido Operário Revolucionário – Trotskista de 1953, resultante de mudanças que ocorreram no grupo da Liga Comunista Internacional (LCI) de 1931. Sob a linha marxista-leninista destacam-se: o PCB e as organizações que surgiram como vertentes revolucionárias e a POLOP (Organização Revolucionária Marxista / Política Operária), bem como as correntes oriundas dessa organização. Desta mesma

[5] Para saber mais sobre o termo recomendamos a leitura do texto de José Paulo Netto "A política cultural da ditadura" contida no livro "Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64" (pp 68-101) onde o autor apresenta o surgimento de uma ditadura fascista, repressora da cultura.

corrente ainda faz-se presente a linha maoísta, com o PC do B, da Ala Vermelha e o Partido Comunista Revolucionário (PCR) (YAMAMOTO, 1996).

A respeito da corrente socialista o principal representante é a Ação Popular (AP) de 1963, que com bases no marxismo-leninismo e no maoísmo, abrangeu as questões humanistas e a obra de Louis Althusser. Essas diferenças teórico-políticas segundo Yamamoto (1996, p. 59-60) fizeram com que as discussões referentes ao pensamento marxista avançassem os limites do PCB e aumentassem os quadros da militância de esquerda. No entanto, é possível, conforme o autor, afirmar a suposição de que essas ampliações não contribuíram qualitativamente com o desenvolvimento do pensamento marxista no Brasil.

Assim, o primeiro e o segundo momentos da Ditadura Militar, embora não tenham permitido que o desenvolvimento do pensamento marxista fosse submetido à inércia, também não contribuíram significativamente no que diz respeito ao aprofundamento da obra de Marx. Os limites impostos ao desenvolvimento das ciências sociais durante o Governo Militar também fizeram surgir à necessidade da superação desse regime de Estado, gerando nas entranhas da repressão, as condições para a sua superação.

É em meio a essa relação dialética de repressão/superação que ressurge em alguns programas de Pós-graduação a fomentação das formulações oposicionistas, configurando o terceiro momento.

A retomada do marxismo apresentou problemas para o seu fortalecimento e crescimento ocasionados, em certa medida, pelo processo de profissionalização dentro da academia. Processo que impactou nas produções elaboradas, levando a erros levianos de entendimento dos intérpretes de Marx e que além das produções acadêmicas, interferiram também no processo de mediação com os movimentos sociais. A secundarização, ou seja, leitura da obra segundo intérpretes, ocorrida nesse período também contribuiu com a vulgarização da obra de Marx. Foi em meio a essa conturbação do desenvolvimento do entendimento de Marx, que o pensamento de Gramsci, intérprete importante desse autor, começou a ser divulgado na academia. Gerando o que Nogueira aponta como "o marxismo que não chega a Marx" (NOGUEIRA, 1988 IN YAMAMOTO, 1996, p.131).

Assim a divulgação do marxismo no Brasil da época do seu surgimento (meados de 1920) até meados da década de 70 foi marcada de início pelo monopólio partidário, depois pelo início da formulação intelectual na academia e pelo processo de bloqueio desse pensamento durante os primeiros anos do Governo Militar. A retomada do pensamento marxista durante a ditadura foi via intérpretes de Marx.

Os anos de 1973/74 corresponderam ao período de mudanças na relação Estado/oposição. Isso ocorreu porque as medidas adotadas pelo governo viram sua falência decretada pós-descrédito da dinâmica de desenvolvimento econômico e a doutrina de segurança. A insatisfação com o Governo implicou no fortalecimento das instituições de esquerda e a presença da elite no campo da oposição. O ganho de força pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) se por um lado contribuiu com a organização de esquerda, por outro, contrariando o governo, fez com que esse levantasse novamente o seu braço forte e repressor.

A repressão acentuada do Estado aumentou a insatisfação das instituições civis, fazendo com que a Igreja Católica adentrasse fortemente no movimento oposicionista. A aliança com a Igreja Católica, principalmente assinalada na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em defesa dos direitos humanistas, teve um importante papel para o desenvolvimento das teorias esquerdistas, pois abriu espaço para o debate e desenvolvimento da esquerda dentro dos seus espaços intelectuais, a exemplo da PUC-SP, que teve um papel de destaque na acadêmica e na constituição dos interesses desse resgate histórico da tradição marxista no Brasil. Também se destacaram as atividades ocorridas na OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), da ABI (Associação Brasileira de Imprensa) e a SBPC (Sociedade Brasileira pra o Progresso da Ciência) (YAMAMOTO, 1996).

O período da institucionalização do Estado de Segurança apresentou duas faces ambíguas. Uma transfigurada na imagem do Estado que não só manteve as instituições intelectuais em atividade como também as nutriu e as ampliou, revelando um governo que fez crescer a academia no país. A outra face se revelou através da repressão feita contra os intelectuais, usando para isso, atitudes violentas como tortura, assassinato, prisões e exílio. Além da

academia, a imprensa, editoras e movimentos de esquerda também foram alvo da repressão com o intuito de frear/controlar o desenvolvimento do pensamento intelectual de oposição. Assim, Yamamoto (1996) revela que embora expandida, as universidades tornaram-se espaços esvaziados de produção autônoma de conhecimento.

Coube aos espaços com financiamento próprio ou oriundos de ajudas financeiras exteriores, como os centros e instituições independentes e as universidades católicas a formulação intelectual da reconstrução democrática.

Estes avanços das organizações oposicionistas pressionaram o governo a se abrir ao diálogo, o que resultou na diminuição da perseguição aos movimentos de base, o que possibilitou melhores condições para o desenvolvimento dessas organizações como a Associação de Moradores, Os movimentos sociais, as Comunidades Eclesiais de Base, berço do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e por outra frente os movimentos sindicais.[6] Essas mudanças acrescidas da reforma partidária na qual o MDB virou PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e surgiram novos partidos como o Partido Popular (PP), o Partido Trabalhista do Brasil (PTB), o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Marcando um novo momento da organização de esquerda. No entanto, Yamamoto (1996) apresenta que as divisões partidárias, os movimentos de base e os movimentos sindicais revelam a divisão da oposição no país que posteriormente acarretou a cisão intelectual e de projeto democrático.

Na década de sessenta a Pós-graduação desfrutou de um crescimento devido ao aumento das demandas do ensino superior e o fomento à pesquisa. Foi em 1965 que o primeiro Programa de Pós – Graduação nível de mestrado surgiu no Brasil, na PUC-RJ, seguida pela PUC-SP em 1969 e em 1971 começou a funcionar o Programa de Filosofia da Educação, data deste ano também a criação do Programa de Pós- graduação da Universidade de São Paulo (USP) nas áreas de Filosofia e História da Educação. A Universidade

[6] Para saber mais sobre a força dos movimentos sociais recomendamos a leitura do livro "A ilusão fecunda" de Marília Pontes Sposito (2010) que traz os movimentos sociais na década de 70/80 em São Paulo. E também o texto de Maria da Glória Gohn "Movimentos Sociais na contemporaneidade" (2011) que trata dos movimentos sociais na América Latina na atualidade e no Brasil, abordando suas características e impacto na sociedade.

Metodista de Piracicaba criou seu curso em 1972, a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) em 1975, abriu seu mestrado com a mesma equipe da PUC-SP. No ano seguinte, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (GAMBOA, 1987)[7].

O doutorado só foi criado em 1976, na PUC-RJ e em 1978 na USP, seguido pela UNICAMP em 1980. Junto a esses crescimentos acentuaram-se a discriminação social, perceptível através da relação classe social/escolaridade e a difusão da crítica ao Estado. O fortalecimento intelectual da oposição perpassou pela profissionalização imperativa dentro da academia e foi acrescida pelo foco político. Espaços de destaque desse processo de pesquisa foram o CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) e a PUC-SP (YAMAMOTO, 1996). O CEBRAP, centro independente de pesquisa e produção intelectual que divulgava suas produções através das publicações nas revistas "Estudos", "Cadernos" e nos "Novos Estudos CEBRAP" foi criado em 1969 pelos intelectuais perseguidos da USP, especialmente os frequentadores dos Seminários sobre Marx entre eles:

> Cândido Procópio Ferreira, Juarez Brandão Lopes, Fernando Henrique Cardoso, José Arthur Giannotti, Paul Singer, Elsa Berquó, Octávio Ianni, Francisco de Oliveira, Bolívar Lamounier, Vilmar Faria, Carlos Estevam Martins, Francisco Weffot, Bóris Fausto, Vinícius Caldeira Brandt, Régis de Castro Andrade, Luís S. Werneck Vianna, Maria Hermínia Tavares de Almeida" (YAMAMOTO, 1996, p.32)

O atrito entre o Estado e a oposição também repercutiram na produção no campo educacional, verificadas através do crescimento dos eventos e organizações nacionais. A CEDES (Centro de Estudo Educação e Sociedade) e a ANDE (Associação Nacional de Educação) criada em 1979, respectivamente em março e agosto, eram exemplos da organização civil em prol da educação pública de qualidade a todos e se destinavam a pesquisadores e professores da educação. A ANPEd (Associação Nacional de Pós – Graduação em Educação), embora tivesse sua raiz de criação na CAPES (Cordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior),

[7] Para saber mais sobre os cursos de Pós-Graduação e o rumo das pesquisas em São Paulo sugerimos a leitura da tese "Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas" de 1987 do autor Silvio Ancisar Sanchez Gamboa.

instituição do Estado com a qual se desvinculou em 1979, cerca de um ano após sua criação, também se opunha a forma de governo. Destinada a Pós-Graduação, a ANPEd além de ter o papel de articular as pesquisas realizadas e divulgar os debates no campo educacional também tinha a tarefa de organizar os professores, que privados da possibilidade de sindicalização, se mobilizavam através dessa Associação. Data desse período também (1977) o surgimento da ANPOCS (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), responsável por estimular e divulgar pesquisas das Ciências Sociais.

Em meio a esse combate político, a PUC-SP transformou-se numa referência no campo cultural e administrativo. O primeiro destaque se refere à liberdade que os estudantes e docentes desfrutavam para se organizarem e formularem suas críticas, gerando um conhecimento ímpar da oposição. O segundo destaque é devido à gestão democrática da reitoria, na qual a comunidade participava (YAMAMAOTO, 1996).

O debate político da PUC-SP ampliou os seus limites ao oferecer seu espaço físico às manifestações de diferentes origens. Assim, aconteceram vários encontros de fundo político dentro dos seus muros. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Encontro Nacional dos Estudantes (ENE) são exemplos das manifestações contra o Governo e que aconteceram dentro da PUC-SP. Outro importante fator que contribuiu para o fortalecimento e amadurecimento da oposição ao Regime foi a contratação de intelectuais anteriormente afastados das atividades acadêmicas pelo governo – o que desenvolveu sobremaneira o conhecimento da esquerda, com destaque para o programa de Pós-graduação. Assim a PUC-SP firmou sua posição de referência acadêmica nacional, tornando-se o centro do debate educacional (YAMAMOTO, 1996)

A SBPC também merece destaque nesse período por ter ampliado as suas discussões voltadas à área biológica para a incorporação das ciências sociais, envolvendo suas produções no campo político e nas questões referentes à realidade do país e por ter sido o veículo de publicação das formulações da PUC-SP.

O desenvolvimento do pensamento marxista no Brasil aconteceu junto à organização e desenvolvimento da esquerda do país. Nesse processo, as publicações editoriais, as organizações partidárias e civis e a expansão da Pós–graduação, bem como o fortalecimento e profissionalização da pesquisa, foram contribuintes da entrada e estudo do pensamento marxista e a sua consolidação na academia. No entanto, na esfera acadêmica foi dentro da PUC-SP que a articulação entre a obra de Marx e a educação foi estudada com maior ênfase.

A abertura do mestrado em Psicologia da Educação na PUC-SP em 1969 foi o início de uma trajetória de pesquisa na Pós-graduação em Educação da universidade. A ampliação da oferta de cursos em 1971 com o mestrado em Filosofia da Educação e depois, em 1977, com o curso de doutorado nessa área, marcou expressivamente o quadro de produção teórica da educação no país, principalmente no que diz respeito a análises com bases marxistas.

Foi principalmente no doutorado de Filosofia da Educação, com a contribuição de Dermeval Saviani que se firmou a corrente teórica do marxismo. Fazem parte desse campo de debate, educadores brasileiros cujas teorias contribuíram para a construção do pensamento educacional com base marxista e o aprofundamento oriundo dessas discussões, alunos que tiveram suas teses orientadas por Dermeval Saviani.

Na PUC-SP os estudos em construção desfrutavam de liberdade intelectual para se concretizar, o que pode ser apontado como um dos fatores que fez com que essa instituição se tornasse referência no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento educacional superador das tendências não-críticas ou crítico-reprodutivistas em relação ao movimento do capital.

O nome de destaque nesse meio é o de Dermeval Saviani, por ter sido ele pioneiro brasileiro da produção teórica da educação enraizada em Marx. Inicialmente, como uma das referências para a divulgação de Gramsci, um dos maiores intérpretes de Marx na educação; depois, por produzir estudos que tomavam o materialismo histórico como instrumental teórico metodológico para a superação das tendências não-crítica e crítico-reprodutivistas. Saviani consagra-se tanto como formador, quanto como produtor do pensamento marxista na educação.

As referências teóricas do autor foram, ao longo de sua carreira, firmando-se na base do materialismo-histórico-dialético. Isso porque de início o autor transitava entre as correntes fenomenológicas de pensamento e a dialética (como presente na introdução do livro 'Educação Brasileira: Estrutura e Sistema'). Adiante, em seu livro "Educação: do senso comum à consciência filosófica", o autor vincula sua obra exclusivamente as teorizações marxistas.

2.2 A RELAÇÃO DO MARXISMO COM A EDUCAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DE DERMEVAL SAVIANI

A abordagem marxista da educação vinha sendo desenvolvida de longa data. Entre os principais teóricos do campo, destacam-se Antonio Gramsci, Krupskaia, Pistrak, Makarenco, Manacorda, Enguita, Vieira Pinto, Suchodolski entre outros, por terem inserido a educação no contexto da luta revolucionária em prol da classe trabalhadora.

No Brasil, como já foi assinalado, é necessário reconhecer o relevante papel que teve, na difusão do marxismo em educação, o professor Dermeval Saviani. Embora não fosse o primeiro, tampouco pouco o único a fazê-lo, a obra desse autor merece destaque porque promoveu de forma muito significativa a divulgação, formação e difusão do pensamento de Marx na busca de uma abordagem científica que ampliasse as possibilidades e perspectivas de análises da educação no contexto histórico e social. Saviani busca promover um referencial teórico que dê conta dessa abordagem, fazendo com que a pesquisa desenvolvida sirva de base para o desenvolvimento de uma educação voltada a problematização da sociedade e das questões educacionais em direção à luta pela transformação da sociedade.

Contribuíram para o desenvolvimento do pensamento marxista em educação, fazendo parte desse campo, educadores brasileiros que cursaram Doutorado na PUC-SP ou na Universidade Estadual de Campinas

(UNICAMP)[8], e que tiveram contato com as reflexões de Saviani em aula e/ou tiveram suas teses orientadas por ele.

O desenvolvimento do pensamento marxista no Brasil e, principalmente, o desenvolvimento do pensamento marxista em educação no Brasil, passa, sem dúvida alguma, pelos estudos e obra de Dermeval Saviani, fazendo-nos destacá-lo como um autor fundamental para o estudo da categoria educação.

Dermeval Saviani, filho de trabalhadores moradores de uma pequena fazenda em Santo Antônio da Posse, interior de São Paulo, nasceu em 25 de dezembro de 1943, mas só teve seu registro firmado em 3 de fevereiro do ano seguinte. Com 5 anos, mudou-se com a família para a cidade de São Paulo onde teve acesso ao ensino primário dos 8 aos 11 anos de idade. Terminou o Colegial em instituições vinculadas à Igreja. Em 1966 formou-se em Filosofia pela PUC-SP e defendeu a tese "O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" também na PUC-SP na linha de Filosofia da Educação, o que lhe deu o título de doutor em educação. Tese essa que em 1973 teve o título modificado para publicação "Educação brasileira: estrutura e sistema". Debruçando-se sobre estudos na área da educação brasileira em 1977, realizou estágio de pesquisa em Paris e em 1978 estudou no Instituto Gramsci, em Roma - estudo que teve grande influência nas suas análises sobre a educação; foi à Alemanha em 1979 para intercâmbio acadêmico. Também faz parte do seu currículo o estudo que ele realizou na Itália, em 1994, onde realizou seu pós-doutorado na universidade de Bolonha. Em 1986 defendeu na UNICAMP a tese para livre docência em História da Educação, intitulada "O Congresso Nacional e a Educação Brasileira".

Consta no currículo e mérito do autor educador cerca de doze premiações entre homenagens, troféus, medalhas, simpósios, nomeações de espaços acadêmicos e professor e pesquisador emérito, prêmios que contribuem com a assertiva de sua importância no cenário da educação brasileira.

---

[8] Entre tantos educadores citamos alguns: Antonio Chizzotti, Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namo de Mello, Luiz Antônio Cunha, Mirian Jorge Warde, Paolo Nosella, José Carlos Libâneo, Gaudêncio Frigotto, Sandino Hoff, Paulo Ghiraldelli Jr., Acácia Zeneida Kuenzer, Gilberto Luiz Alves, Lizia Helena Nagel, Osmar Fávero.

Sua carreira docente iniciou-se em 1966, como monitor na disciplina de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia da PUC-SP. Em 1972 ingressou na Pós - Graduação, trabalhando a nível de mestrado no Programa de Pós - Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP e na PUC–SP, onde assumiu como docente em tempo integral até 1975, quando foi contratado como professor titular da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, integrando a equipe que criou o curso de Pós - Graduação em Educação que teve convênio com a Fundação Carlos Chagas. Neste momento, Saviani dividiu suas atividades docentes entre as duas instituições – PUC–SP e UFSCar – até que em 1978 reassumiu o contrato de tempo integral com a PUC–SP, passando a coordenar os Programas de Mestrado em Filosofia da Educação e Doutorado em Educação. Ingressou na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP em 1980, ministrando em nível de graduação e pós - graduação em educação. Nove anos depois, assumiu dedicação integral a docência e a pesquisa, coordenando a pós – graduação da Faculdade de Educação de 1989 a 1992, atividades que o levaram ao desligando institucional com a PUC–SP. Em 1990 foi a professor adjunto através de concurso público na disciplina de História da Educação da UNICAMP. Em 1993 comemorou e assumiu aprovação no concurso para o cargo de professor titular da disciplina História da Educação do Departamento de Filosofia da Educação. Aposentou-se após 34 de magistério e 31 anos de serviço público na UNICAMP, no entanto manteve o trabalho de orientação de TCC, iniciação científica, teses e trabalhos de Pós - graduação, até 2009 quando passou a assumir apenas disciplinas e orientação na Pós - graduação.

A importância do autor não se restringe à atividade docente, Saviani é considerado também devido a sua influência no campo da pesquisa nacional. Assumiu cargo de sócio fundador do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (1976), da ANPED (1997), do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES (1998), da Associação Nacional de Educação - ANDE (1979) e da Sociedade Brasileira de História da Educação (1999). Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984 até 1987). Em 1986 criou a linha de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil", que deu origem ao grupo de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil" –

HISTEDBR, institucionalizado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1991, que buscou catalogar fontes primárias e secundárias da educação brasileira. Também foi membro e coordenador do Comitê de Educação do CNPq e do corpo de assessores científicos da CAPES, CNPq, INEP e FAPESP.

Sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa educacional também é perceptível na contribuição como fundador ou como colaborador de editoriais das revistas mais importantes no meio educacional do país e nas diversas pesquisas que realizou, resgatando a história da educação brasileira, das quais destacamos: a investigação sobre "A reforma da organização escolar brasileira" estudo crítico e contextual das leis 5540/68 e 5692/71; a pesquisa das tendências pedagógicas na história da educação brasileira; os estudos das concepções de filosofia da educação e investigações sobre o Congresso Nacional e a educação brasileira projetos lei 4.024/61, 5.540/68 e 5692/71; a investigação da Pedagogia Histórico-Crítica, estudando a história da educação escolar; o estudo "História das ideias pedagógicas no Brasil II"; o projeto Reconstrução histórica da escola pública no Brasil de 1870-1996 e a investigação "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica e teórica".

O currículo de produção acadêmica[9] do autor revela não somente quantitativamente o seu impacto no processo de estudo e construção da educação brasileira, como também a sua abordagem qualitativa no montante de sua obra intelectual. Desta feita, espera-se ter justificado a escolha de Dermeval Saviani como autor referência para o estudo da categoria educação como também a sustentação da afirmação que Vidal apresenta ao dizer que "acompanhar a trajetória acadêmica de Dermeval Saviani é, de certo modo, acompanhar a própria constituição do campo da história da educação no Brasil nas últimas quatro décadas." (VIDAL, 2011, p.17). Ressaltamos ainda que tal importância acentua-se se analisada sob a ótica do estudo do materialismo-histórico-dialético na educação.

---

[9] Para mais informações sobre a produção acadêmica do autor e/ou sobre o processo de sua formação, recomendamos a leitura do livro de Diana Vidal " Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador" e o acesso ao currículo lattes de Dermeval Saviani disponível no banco de dados do CNPq.

3. ESTUDO DA CATEGORIA EDUCAÇÃO EM SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO, COM O CONHECIMENTO E COM A SOCIEDADE PRESENTES NA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI

Os pontos que nortearam a leitura dos textos de Demerval Saviani nessa pesquisa foram as categorias de trabalho, conhecimento e sociedade. Assim, ao longo de todo o estudo procuramos analisar a presença da discussão dessa relação e sistematizá-la a fim de compreender a categoria educação em sua concretude.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Dermeval Saviani ao escolher o método do materialismo-histórico-dialético como base para pensar a categoria educação, enxerga na produção do homem através do trabalho, a matriz da questão da educação. Fazendo-o afirmar que tanto o trabalho como a educação são atividades exclusivamente humanas. (SAVIANI, 2007, p.152). Isso porque o autor compreende, assim como Marx, que o trabalho é a essência humana, ou seja, é a atividade que separa o ser natural do ser humano, aquele que ao invés de se adaptar à natureza, faz a natureza se adaptar às suas necessidades. (idem, p. 154). A relação de paridade apresentada entre educação e trabalho se firma na constante do fato do homem não nascer homem, mas sim, tornar-se homem através do trabalho. Portanto, o homem necessita "aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência". (idem, p.154). Sendo trabalho e educação as atividades presentes no processo de humanização que se manifestam em seu acontecendo e assim revelavam seu caráter ontológico (porque promove o homem) e histórico (porque produzido por ele).

O trabalho no campo do marxismo deve ser entendido como a ação do homem sobre a natureza para satisfazer as suas necessidades. Ação esta que está determinada pela especificidade histórica de cada época. Marx ao tratar

do processo de trabalho como atividade que tem por finalidade a produção de valores de uso, diz que o trabalho "é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais." (MARX, 2008, p.218). Assim, o trabalho apresenta-se como elemento constitutivo da humanidade, ou seja, desde que o homem existe, ele trabalha (produz a sua existência). Portanto, falar de homem é falar de trabalho, da atividade que o constitui e o forma, que faz com que os homens superem os limites naturais determinados por sua condição natural e caminhem, enquanto produtores de sua vida material, ao produzir-se humanamente. Marx esclarece este ponto:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza." (MARX, 2008, p. 211)

A categoria trabalho é a categoria fundamental da humanidade, no sentido de produzi-la e ser produzida por ela. Desta forma, no marxismo, trabalho relaciona-se a todas as demais categorias na medida em que é condição primeira para a existência das demais.

No estudo profundo que realizou sobre a economia, e nele categorizou o trabalho no capitalismo, Marx (2008) ressalta que no que tange ao produto do trabalho, ele pode ser categorizado como trabalho material ou imaterial, ou seja, trabalho material quando o resultado do trabalho é objetivado em produto e trabalho imaterial quando o resultado não se objetiva em produto material, no entanto, não deixa de ser trabalho objetivado, no entanto, trabalho imaterial, a exemplo deste último temos os trabalhos de criação (propaganda), intelectuais (aula), artísticos (peça teatral)[10].

[10] Para mais informações sobre trabalho material e imaterial recomendamos a leitura do capítulo VI inédito de "O Capital" de Marx. (2008).

Sobre essa separação Saviani (2008) apresenta que o processo de produção da existência exige que as necessidades materiais sejam supridas e acrescenta que elas se tornam cada vez mais complexas, originando o "trabalho material". No entanto, esse "trabalho material" é antecedido pela sua produção mental que exige por sua vez uma série de habilidades, o que se torna campo para a produção do "trabalho não-material", qual seja a produção de ideias, saberes e das habilidades necessárias para a materialização de um objeto. Nesse campo duas formas se distinguem: a primeira consiste nas atividades em que o produto se separa do produtor e onde há um espaço, um intervalo entre a produção e o consumo, a forma na qual a objetivação material do produto, se distancia, em certa medida, do processo de sua produção. Já a segunda forma é àquela em que o produto final não se separa do produtor, ou seja, apresentam-se ao mesmo tempo. Assim, o processo de objetivação do trabalho gera em seu mesmo tempo o produto. Em uma dessas formas Saviani situa a educação: "É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos pois, afirmar que a educação se esclarece a partir daí." (2008, p.12). Desta feita, educação pode ser entendida no campo do trabalho imaterial, no qual a produção da educação não necessariamente se transforma num produto material, mas ao ser produzida, objetiva-se, ou seja, não existe distância entre o ato de produzir e consumir educação, os dois acontecem ao mesmo tempo no processo de sua construção.

Saviani (2007) aponta que a ação tanto do trabalho quanto da educação vem sendo modificada historicamente. Isso porque nas sociedades primitivas ambas aconteciam ao mesmo tempo de sua manifestação, ou seja, era trabalhando que se aprendia a trabalhar, e era se educando que os homens educavam as demais gerações. Tal relação direta, passível de ser percebida na época da sociedade primitiva, evidenciava que a produção da existência se dava de forma comunal. Esse processo foi modificado quando a partir do desenvolvimento das forças produtivas e da consequente divisão social do trabalho, a relação com a terra passou a ser uma relação de classe porque a terra não era mais comum, era agora, objeto privado de uma classe. Essa última característica apontada pela mudança da forma social marcou as sociedades antigas, grega e romana, nas quais o regime social era o regime

escravocrata, ou seja, os escravos trabalhavam para garantir a sua sobrevivência e a sobrevivência dos seus senhores (proprietários da terra).

Assim como já foi apresentado anteriormente, a educação e o trabalho se relacionam, por isso, a mudança na forma de trabalho implica na mudança na forma da educação. Se antes a educação e o trabalho coincidiam com o processo de formação humana, ou seja, produção do gênero humano, agora eles passam a ser regidos pela divisão de classes, portanto, mais do que o gênero humano, educação e trabalho passam a formar homens em classes. Disso decorre que a educação nesse período era uma para os homens livres dedicados a intelectualidade, arte, retórica e educação física e outra para os escravos, dedicados ao trabalho. Essa divisão separou a educação e o trabalho do processo produtivo. Assim, educação passou a ser àquilo que acontecia dentro da escola (espaço destinado aos homens livres) e o trabalho aquilo que os escravos realizavam. (SAVIANI, 2007).

O fim do regime escravagista e com ele o advento do sistema feudal na Idade Média, impactou também na relação entre educação e trabalho. A escola passa a ser controlada pela Igreja Católica. Saviani (2007) atenta para a questão da distinção presentes nas sociedades de classe entre educação e trabalho, sob a manifestação da separação escola e processo produtivo. Ressalta que essa separação só é possível devido às mudanças ocorridas na forma de produção da existência dos homens. Para melhor explicar esse ponto citamos:

> Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Por esse ângulo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Entre as consequências que a distinção entre escola e processo produtivo apresenta temos e formação do quadro dos dirigentes da sociedade

via educação escolar e a formação dos trabalhadores via o próprio trabalho. (SAVIANI, 1994).

O avanço das forças produtivas no período de transição do sistema feudal mudou a forma de organização da sociedade, de produção para a subsistência para produção de excedente para comercialização, característica da sociedade capitalista. O regime de trabalho também se alterou, passando a ser um regime de base contratual, o que exigia o mínimo de conhecimento letrado para a efetivação do contrato. Assim, surge a necessidade da educação intelectual, inclusive entre a classe de trabalhadores, fazendo a escola, espaço reservado para o ensinamento letrado, ampliar seu atendimento. Mas não é só a escola que se altera, o processo produtivo sob influência da Revolução Industrial e o avanço técnico das máquinas, simplificam o trabalho, tornando-o exteriorização da intelectualidade, ou seja, junto ao advento das máquinas está a passagem do trabalho intelectual para o próprio processo da maquinaria. Desta forma, as habilidades necessárias para a realização do trabalho manual passam a ser assumidas pelas máquinas. Assim, o conhecimento próprio do trabalhador manual, presente agora nas máquinas, com o avanço desse sistema, acaba por eliminar, ou diminuir, o conhecimento que tinha a classe trabalhadora. Essas mudanças no modo de produção acabam por fazer a escola assumir o papel dominante da educação, sendo responsável por promover a socialização dos indivíduos, a adequação dos trabalhadores à máquina e a educação intelectual necessária. A profissionalização e a intelectualidade adentram o ambiente escolar impactando na divisão entre escola e processo produtivo. No entanto, tal junção não foi suficiente para romper os limites de classe. Assim diz Saviani (2007, p. 159):

> [...] A educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aqueles das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Desta forma, a educação escolar ou era dualista, formação profissional para a classe trabalhadora e formação científica para a classe burguesa, ou era única, proposta de formação igual que acaba por se diferenciar na resposta a essa educação, que era em consonância com a sua classe de origem. (idem, ibdem).

Ao analisar na perspectiva histórica a formação técnica para uns e intelectual para outros, no contexto da educação brasileira, Saviani vai buscar em Gramsci[11] o conceito de trabalho como princípio educativo da escola unitária e em Marx[12] o conceito de politecnia. Aponta que a politecnia "se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre instrução profissional e instrução geral" (SAVIANI, 1989, p.13). Para tanto, o autor indica que os conhecimentos linguísticos, matemáticos, naturais e sociais que compõe o currículo escolar fundamental representam o princípio educativo do trabalho, ainda que se apresente de forma indireta, pois constitui a base para a inserção do homem na sociedade, base necessária para que o homem compreenda o mundo. No entanto, no ensino médio, a base deve ser a relação direta entre o conhecimento e a prática, para que se entenda como o conhecimento se materializa e se transforma em potência para a produção. Mas, a relação que se busca entre teoria e prática através do contato com os processos básicos produtivos não deve ser entendida como finalidade para a profissionalização. O que se busca é a compreensão dos domínios fundamentais do processo, ou seja, os conhecimentos e sua aplicabilidade no processo produtivo. Nas palavras de Saviani (2007, p. 161):

> O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.
> Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

[11] Para saber mais recomendamos leitura do texto de Gramsci "Os intelectuais e a organização da cultura".
[12] Sugerimos a leitura do capítulo XIII da obra de Marx "O Capital".

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo e a formação politécnica[13] não se igualam ao interesse do ensino profissionalizante, que busca capacitar os alunos ao trabalho fabril. O objetivo é o de capacitar os alunos a pensar e a entender o processo produtivo, sendo destinada a todos, independentemente da profissão que pretendam seguir. Para esclarecer a concepção de politecnia, resgatamos em Saviani (1989, p. 17):

> A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.

Assim, cabe ao ensino politécnico tratar de diferentes técnicas sem, no entanto, corresponder ao ensino da somatória delas voltadas à produção e encaixe no mercado de trabalho. O fundamento, o conceito, o significado são o norte da educação politécnica.

Nessa perspectiva politécnica, o ensino superior terá a função de organizar a cultura e difundi-la entre os demais, visando a leitura e compreensão da realidade, criando um vínculo propício à produção cultural e ao desenvolvimento da atividade dos trabalhadores, unindo o "trabalho intelectual e o trabalho material". (SAVIANI, 2007, p.161). Ainda que tenha citado os diferentes níveis de ensino, cabe ressaltar que o ensino politécnico se centra na discussão do ensino médio com o propósito de refutar o expresso na lei 5692/71 que versa sobre a educação profissional. Assim, o ensino politécnico visa o que o aluno trabalhador pode alcançar:

> Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um

[13] Ainda que Saviani (2002) tenha proposto a mudança do termo educação politécnica para o termo educação tecnológica, por entender que este corresponde melhor a intenção de vinculação com o marxismo conforme assinala Manacorda (1991), o autor (2007) ressalta que o significado conceitual de ambos diz respeito a união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Portanto, nesse texto educação politécnica e educação tecnológica se equivalem, sendo usadas como sinônimo. Para melhor entendimento dessa questão sugerimos a leitura do texto de Dermeval Saviani (2007) "Trabalho e Educação: fundamento ontológicos e históricos" e o texto de Mário Manacorda (1991) "Marx e a pedagogia moderna".

> desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 1989, p. 17).

Nota-se que o objetivo não é o de formar pessoal para o mercado de trabalho, produzindo mão de obra qualificada. Pretende-se na proposta politécnica que seja possível à escola superar a expropriação do conhecimento promovida pelo modo de produção capitalista – acentuada pelo taylorismo-fordismo - que limitou o conhecimento do trabalhador ao conhecimento fragmentado. Por outro lado, o conhecimento da produção em geral, ficou nas mãos dos capitalistas ou dos seus representantes. (SAVIANI, 1989).

Ao dominar os fundamentos que estão na base da organização da produção moderna, o aluno trabalhador é capaz não somente de operar máquinas, mas torna-se capaz de objetivar o conhecimento que possui em uma nova criação e dominar os princípios técnicos e científicos que envolvem o processo produtivo. Sendo capaz, portanto, de vivenciar a intrínseca relação indissociável entre trabalho intelectual e trabalho material, educação para o processo produtivo e educação intelectual, enfim romper com a dicotomia de educação e trabalho como categorias separadas. Podendo-se entender a educação assim como Saviani (2008, p.12) expressa:

> Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho

Ao compreender a relação de educação e trabalho se compreende o próprio processo de formação humana e, em sua dimensão histórica, entende-se a forma na qual esse processo se apresenta no capitalismo, sendo constituído pela sociedade de classes em conflito de interesses.

O trabalho não diz respeito apenas ao fazer objetivo, mas ao processo de fazer-se homem sob condições determinadas e é nessa dimensão que a categoria educação se elucida como uma categoria própria da formação humana.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO

Entender que educação é um processo de trabalho implica no entendimento de que educação é intrínseca ao homem, ou seja, por meio dela, o homem torna-se homem. Tal afirmação não corresponde à ideia de que trabalho e educação são a mesma coisa, mas que ambas participam do processo de humanização de forma relacionada. Portanto, a relação entre educação e trabalho revela que embora não seja uma relação unilateralmente direta, não significa que sejam categorias separadas, pelo contrário, o entendimento da educação e do trabalho como categorias distintas se unem na compreensão de sua totalidade com o processo de formação humana.

Assim, a natureza da educação é compreendida através e pela natureza humana, sendo o trabalho o fio condutor, o elo entre elas. Na medida em que se relaciona com o trabalho, a educação se revela como trabalho não-material, ou seja, à ela importam os conceitos, valores, cultura, hábitos, símbolos. No entanto, esses elementos isolados não revelam a essência da educação, tão pouco a essência da pedagogia enquanto ciência da educação, o que importa para a educação e para a pedagogia é a assimilação desses elementos pelos homens, tornando-os parte de sua segunda natureza. Diz Saviani (2008, p. 13):

> Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, *o 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.* (Grifos nossos).

Assim, o objetivo da educação passa a ser o de identificar os elementos que precisam ser assimilados para que o homem singular se torne cada vez mais humano em conjunto com sua espécie, e os procedimentos necessários para que isso se efetive. (SAVIANI, 2008). Desta feita cada indivíduo deve ser capaz de realizar "a humanidade produzida historicamente" (p.14).

Cabe ainda ressaltar que o fato da pedagogia defendida por Saviani ser uma pedagogia preocupada com os conteúdos a serem passados – por serem

estes conteúdos produções humanas coletivas e que precisam fazer-se presente em cada indivíduo – não anula ou secundariza a importância das técnicas e dos processos para que o ensino se efetive. Essa premissa de que a pedagogia dos conteúdos ou pedagogia crítico social dos conteúdos - assim como era chamada a pedagogia histórico-critica no seu início- é uma pedagogia que ao focar-se nos conteúdos, desconsidera a técnica, é uma premissa falsa e amplamente combatida. O próprio autor enfatiza que a questão central da pedagogia é a questão do método de ensino, da técnica, pois "enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno" (SAVIANI, 2008, p.74). Esta ideia é reforçada quando ao dizer que a função da pedagogia escolar é a de organizar e descobrir processos que possibilitem o acesso das novas gerações ao saber o autor diz que "os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola". À pedagogia, enquanto ciência da educação, importa saber para que serve o ensino da ciência ao aluno concreto e como fazer para que esse ensino se efetive. Ainda que o método/técnica/processo seja o centro da questão pedagógica é importante destacar que não se trata do método/técnica/processo em si, pois este só tem sentido quando voltado a um fim, qual seja o ensino do conhecimento. (SAVIANI, 2008). Esse é o campo no qual a escola está voltada, não a produção de ciência, mas ao seu ensino, "transformação do saber elaborado em saber escolar" (SAVIANI, 2008, p.75). Nesse sentido, cabe à escola a função de possibilitar o acesso ao saber socialmente elaborado, sistematizado e científico

Educação é um processo amplo que não se reduz a atividade de ensino, mas que pode, dado a sua institucionalização, revelar a especificidade da educação através da educação escolar porque (SAVIANI, 1994, p.6):

> Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, compreende-se por que as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola. Ocorre aqui com a questão escolar o mesmo fenômeno que Marx descreveu com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das mais desenvolvidas. Nesse sentido

> que é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida de educação. Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos em escola, não é necessário adjetivar; todos entendem do que se está falando. Mas quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar.

Assim, a escola consiste num espaço predominante de educação onde o saber sistematizado, criado historicamente, precisa ser socializado com todos os indivíduos. Portanto, não se trata de uma partilha qualquer de saberes e de conhecimentos pautados na vivência, no espontaneísmo, no senso comum, mas nos conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade e que se tornam indispensáveis para que o homem se torne homem em espécie, em conjunto. É isso que justifica a existência da escola: a necessidade de que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos científicos e da forma de produzi-los, para que façam parte efetiva da sua cultura.

Nesse sentido, a escola é lugar da transmissão da ciência, do saber sistematizado, da socialização da cultura essencial para o desenvolvimento humano, é o espaço predominante da educação. Por isso Dermeval Saviani toma a educação em sua predominância na sociedade capitalista como objeto de estudo, preocupado em conhecer a escola na sua totalidade concreta e apontar para ela uma direção política e não meramente técnica ou reprodutivista, fazendo evidenciar a função política da educação.

A discussão que se inicia no campo educacional ora tende ao "politicismo pedagógico" no qual a educação é sempre um ato político, ora tende ao "pedagogismo político" no qual a política é sempre um ato da educação. Ambas as formas compreendem que há uma identificação direta entre educação e política. Identificação essa que retira a especificidade da educação e da política. Ainda era passível de se elencar a educação como ato político, presente na defesa de Paulo Freire, pautada na luta de classes. No entanto, tratava-se de uma mudança cultural que precedia a mudança de estrutura social e que, portanto, relacionava a educação e a política de forma a fazer a educação preceder a política, o que também se apresentava como uma visão equivocada ou minimalista da relação entre educação e política.

É em meio a este contexto que Dermeval Saviani vai afirmar que embora o ato de educar seja um ato político, eles não correspondem à mesma coisa. São práticas diferentes com características próprias ainda que estejam em ligação. Essa constatação consiste na primeira tese sobre a relação entre educação e política feita por Saviani (2008a, p.71), qual seja: "Não existe identidade entre educação e política. COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si". Saviani destaca ainda três tipos de relação entre a educação e a política. A primeira é a relação interna na qual toda prática educativa possui uma dimensão política e toda dimensão política possui uma prática educativa. Assim confirma-se a segunda e a terceira teses (SAVIANI, 2008a, p. 71):

> Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.
> Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.
> OBS: As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada na tese 1.

Assim, nem a educação é política, nem a política é educação. Elas são categorias que embora estejam em relação constante possuem cada uma a sua especificidade ainda que pertençam à mesma coisa: a prática social. A educação é uma relação entre não-antagônicos, há um pressuposto de que o educador está a serviço do educando e que portanto, não há diferença de interesses. Já a relação da política é uma relação entre antagônicos, ou seja, há conflito de interesses. Na primeira o objetivo é convencer enquanto que na última o objetivo é vencer. (SAVIANI, 2008a, p.66). Ainda que diferentes, há uma relação interna entre elas na qual toda prática educativa possui uma dimensão política e vice-e-versa.

A dimensão política da educação consiste no fato de que ao tratar os não-antagônicos com base nos antagônicos, a educação acaba por fortalecer a política, que é voltada aos antagônicos, ou seja, pode corroborar com a permanência ou o combate aos antagônicos. A dimensão educativa da política consiste no fato de que ao dirigir-se aos antagônicos e buscar convencê-los através da luta a interesses comuns e portanto, não-antagônicos acaba por fortalecer ou enfraquecer a educação, fazendo-se valer a sua validade.

A segunda dimensão é a dimensão externa, ou seja, aquela na qual as mudanças que envolvem cada uma das categorias são dependentes da outra, as ações políticas dependem da educação bem como a educação depende das ações políticas.

A terceira dimensão é a dimensão histórica na qual as relações precisam ser entendidas sob a sua existência histórica para que assim se compreenda que são manifestações sociais determinadas pertencentes a mesma totalidade: a prática social.

A compreensão histórica dessas categorias requer o entendimento de que são práticas da sociedade de classes, portanto, sociedade regida por interesses antagônicos que são a prática social vigente, fundamental. Essa constatação revela que as relações internas e externas entre educação e política não possuem a mesma proporção. Podendo ser possível afirmar que:

> [...] existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária. (SAVIANI, 2008a, p. 69).

A necessária superação da subordinação da educação à política implica na superação da sociedade de classes, onde o que imperará não serão os interesses dominantes de uma sociedade antagônica, mas os interesses comuns numa sociedade onde o pleno exercício da prática educativa estará dado "porque a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais". (SAVIANI, 2008a, p. 69). Nessa constatação expressa-se a décima tese (SAVIANI, 2008a, p. 71): " Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação.

A superação desse antagonismo social não condiz com os interesses da classe dominante, no entanto, é interesse da classe dominada.

Esse atrito de interesses historicamente presente na sociedade faz com que as classes subalternas sejam potenciais revolucionárias, pois, aos dominantes o interesse é o de manter as coisas como estão, já para os dominados, o interesse é que a sociedade se transforme. Isso explica o entendimento de que a verdade (o conhecimento) não é desinteressado e, portanto, ocupa um papel primordial no conflito de interesses. Assim "conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento" (SAVIANI, 2008a, p.70).

A afirmação de que a socialização dos conhecimentos é o cerne da política da educação implica na importância da prática educativa e atribui à categoria conhecimento um aspecto fundamental no processo de formação humana. Assim, fazendo relação com a última tese (idem, ibdem, p. 72): "Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica".

A aquisição de conhecimentos (verdade) produzidos e criados historicamente pelo conjunto dos homens faz parte do processo de humanização. Na medida em que se desconhece um dado saber já socialmente produzido ou na medida em que esse saber é negado, se precariza o processo de humanização. Dito de outra forma: um homem é menos homem se desconhece o que o conjunto da sua humanidade conhece.

A expropriação de conhecimento está intimamente relacionada à sociedade classista, pois é interesse dos dominantes que o conjunto da sociedade não detenha os conhecimentos próprios da classe burguesa, assim como acontece com os meios de produção que estão privados, limitados a serviço dos interesses da propriedade burguesa.

A apropriação privada dos conhecimentos serve como medida antirrevolucionária porque o conhecimento que outrora serviu para a ascensão da classe burguesa ao poder, passa a ser uma ameaça contra a manutenção desse poder, se no domínio das classes dominadas.

Quando Saviani (2008a, p.70) diz que "a classe dominada tem todo o interesse em que a verdade se manifeste porque só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação" ele afirma o caráter revolucionário que o conhecimento tem. Dando a essa

categoria um destaque importante ao longo de sua obra por entender que o conhecimento é uma ferramenta para a transformação da sociedade fazendo-o defender que o conhecimento é o objetivo central da escola pública que defende e luta a favor da classe dominada.

Saviani também discute o papel do conhecimento no interior da escola destacando que uma pedagogia articulada com os interesses da classe dominada será uma pedagogia voltada à valorização da escola, preocupada com a sua qualidade e bom funcionamento. Sendo o papel da escola o de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos, ela estará preocupada com os métodos de ensino que superem os métodos tradicionais, os meramente técnicos e os da escola nova.

> Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008a, p. 56)

Assim a escola voltada aos interesses dos trabalhadores é uma escola comprometida com o ensino dos conhecimentos científicos, dos fundamentos da atividade humana, com a leitura da realidade e com a formação das habilidades do pensamento sistematizado.

Dermeval Saviani ao propor uma nova pedagogia, qual seja a Pedagogia Histórico-crítica, pretende valorizar o papel da escola no âmbito da luta da superação da sociedade de classes - ainda que reconheça a limitação desta frente à possibilidade de transformação social. Faz parte de sua proposta a ênfase ao ensino nas escolas públicas e a preocupação em desenvolver um método conciso e passível de efetivação nas escolas públicas.[14]

Entre as contribuições de Saviani para a efetivação da melhoria da escola pública está a questão da produção do saber e da transmissão do. Para o autor, a socialização do saber elaborado histórica e coletivamente é

[14] Saviani conta entre tantos outros teóricos que estão empenhados em contribuir com a Pedagogia Histórico-crítica com a produção recente de Ligia Márcia Martins (2012), com a parceria de Newton Duarte e com os estudos de Lízia Helena Nagel.

necessário pois compreende que o saber socialmente produzido é um meio de produção, uma força produtiva concreta. Como na sociedade capitalista os meios de produção são propriedade privada da classe dominante, aos trabalhadores cabe apenas os conhecimentos necessários para a produção.e não os conhecimentos relativos ao todo do saber (SAVIANI, 2008).

É nesse sentido que o autor (2008, p. 77) diferencia produção do saber de elaboração do saber. Enquanto que a primeira diz respeito a produção social do saber, a segunda diz respeito a sistematização organizada do saber criado pela primeira. Assim, a escola é a responsável pela socialização desse saber produzido e elaborado, caso contrário, o trabalhador não terá acesso nem ao saber elaborado, nem ao saber produzido que está nas mãos da classe dominante.

Outra grande contribuição de Saviani em favor da apropriação dos trabalhadores ao saber produzido, diz respeito à discussão que o autor faz sobre a questão da cultura popular, compreendida como a cultura do senso comum, e a cultura erudita, compreendida como a ciência sistematizada. Esta discussão apresenta-se importante, pois trata da relação dialética entre estas duas formas de cultura, que nessa condição dialética, não se excluem mas se relacionam e se enriquecem (SAVIANI, 2008, p.21).

A apropriação da cultura erudita é uma ferramenta, um saber, um meio de produção, capaz de ampliar, de expressar e de criar saberes produtivos que inclusive contribuem com o entendimento dos saberes populares. A cultura erudita implica num acesso a privilégios que a cultura popular, por ser comum, não possibilita e que, portanto, no interior da sociedade capitalista a cultura erudita e a cultura população são elementos da segregação classista.

É nesse sentido que a escola, responsável pelo conhecimento elaborado, tem a função de possibilitar o acesso ao conhecimento produzido e erudito na luta contra a sociedade classista e em prol da classe trabalhadora. Também é nesse sentido que Demerval Saviani expressa a importância do conhecimento e sua relação com a educação.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

No livro Escola e Democracia (2008) no primeiro capítulo "As teorias da educação e o problema da marginalidade" o autor apresenta a questão da marginalidade escolar, que se manifesta sob a forma de semialfabetização e analfabetismo potencial para tratar da questão que envolve a compreensão de educação e sociedade. Assim, ao relacionar educação e sociedade, é possível destacar dois grupos distintos: Primeiro o grupo que encara a "educação como forma de superar a realidade", ou seja, compreende a educação como esfera autônoma em relação à sociedade. Para os adeptos dessa corrente, a educação tem o poder de influir nas relações que regem a sociedade, podendo inclusive transformá-la de forma a tornar a sociedade coesa, tranquila, equilibrada.

O segundo grupo compõe-se por aqueles adeptos a formulação na qual a educação é um "fator de marginalização". Assim, a educação é exclusivamente dependente da sociedade e das relações que a regem, portanto, ao ser subordinada pela sociedade, a educação legitima a sociedade de classes.

O melhor entendimento dessas questões e a compreensão que justifica e explica a classificação feita por Dermeval Saviani ao chamar as tendências pedagógicas do primeiro grupo de "não-críticas" e as do segundo grupo de "crítico-reprodutivistas" perpassam pelo detalhamento da compreensão que fundamenta a educação, a sociedade e a relação entre elas.

Para tanto, o primeiro grupo composto pela Pedagogia Tradicional, pela Pedagogia Nova e pela Pedagogia Tecnicista em suas manifestações práticas educativas, embora contenham diferenças quanto à forma, direcionamento das atividades e foco em diferentes sujeitos no processo educativo, contém em si uma semelhança de concepção de educação e sociedade, o que justifica o fato de terem sido colocadas no grupo das pedagogias não-críticas.

Sob outra ótica, as teorias pedagógicas do grupo das tendências crítico-reprodutivistas, também apresentam entre si semelhança na concepção de educação e sociedade. A forma fenomênica que se apresenta em cada

tendência muda; no entanto, sua fundamentação não, ou seja, no que se refere a relação educação e sociedade, base fundamental dessas pedagogias, elas se mantém.

Tal classificação baseadas nos fundamentos de cada tendência, no que diz respeito à relação educação e sociedade é mérito da análise de Dermeval Saviani. O próprio autor no prefácio à 36ª edição do livro Escola e Democracia reconhece tal feito (SAVIANI, 2008a. p. xxiv):

> Escola e democracia se inseriu no debate pelo seu conteúdo polêmico e, além da denúncia das nossas mazelas educacionais, trouxe também não apenas o anúncio de novas perspectivas, mas contribuiu igualmente para uma melhor compreensão das questões pedagógicas, propiciando aos leitores uma sistematização sucinta das principais teorias educacionais.

Esse livro se inseriu no debate educacional como referência a análise histórica da educação, sendo difundindo em língua espanhola e em 40 edições nos 25 anos desde o seu lançamento. Isto demostra que a síntese contida nessa obra serviu de base para a formulação de diversos pensadores da educação: uma ferramenta comum, nessa síntese difundida em larga escala.

Sobre esta síntese entendemos que ao invés de tratar cada uma das tendências pedagógicas de forma isolada (em si) ou contrapondo-as mecanicamente uma com as outras, o autor propõe partir para uma visão mais elaborada voltada à essência das tendências, analisando-as em sua função social e/ou seu interesse de classe.

Um pensamento voltado a essa análise exige um grau maior de abstração, de conhecimento filosófico que ultrapasse os limites da caracterização, sendo possível enxerga-las para além delas.

Antes de abordarmos mais precisamente a crítica de Saviani as pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas no que tange a relação de educação e sociedade, apresentaremos, com base na obra do próprio Saviani, os traços gerais de cada uma das tendências pedagógicas que compõe os dois grupos.

No grupo das teorias não críticas temos a Pedagogia Tradicional; da Escola Nova e da Pedagogia Tecnicista. No grupo das teorias críticas temos: A teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a Teoria da escola como

aparelho reprodutor do Estado e a Teoria da escola dualista. A teoria da Pedagogia Histórico-crítica insere-se no último grupo: o da crítica da crítica.

Sobre a Pedagogia tradicional apresentamos que a mudança de organização social ocorrida no século XIX qual seja o fim do absolutismo e a implantação da sociedade de Estado de direito implicou na reformulação das relações sociais.

A liberdade bandeirada pelos revolucionários necessitava ser partilhada em comum entre os sujeitos para poder ser realizada conforme os moldes de quem a criou. Era preciso ensinar o povo a ser o novo povo. A ignorância fundada na sua antiga forma de vida necessitava ser superada pelo conhecimento da produção social, a fim de explicar a nova forma "livre" de existir. Livre para vender sua força de trabalho, livre para ser democrático, livre para consolidar a sociedade burguesa.

A saída encontrada para transformar os "súditos em cidadãos" (SAVIANI, 2008a. p. 5) foi a escola. Data dessa época a democratização do ensino, o direito de todos os cidadãos. Assim a escola tem a função de formar o indivíduo social livre. Para tanto, é preciso instruir, ou seja, ensiná-lo aquilo que o conjunto da humanidade produziu lógica e sistematicamente.

A educação pautada nos conhecimentos formulados pelo conjunto da humanidade e transmitidos, partilhados entre os indivíduos na escola, assume uma papel de suma importância para a consolidação revolucionária, sendo o ensino dos conhecimentos a primazia da revolução. Tal constatação explica o fato do mestre-escola, professor ser o centro do processo, incumbido de transmitir aos alunos de forma sistematizada os conhecimentos que compõem o corpo cultural da humanidade. Aos alunos resta a tarefa de memorizar esses conhecimentos.

É essa forma de organização da escola que é batizada como Pedagogia Tradicional, ou seja, aquela em que o professor é o centro do processo, o aluno é o participante aprendiz e os conhecimentos são a essência que começa a sofrer crítica quanto aos resultados apresentados. O função da escola não se cumpria de forma igual a todos e não era regra entre os que nela adentravam a adequação à sociedade burguesa formada. O fracasso escolar que essa instituição apresentou gerou a necessidade de sua superação para cumprir de

modo mais efetivo com a sua função de criar uma sociedade livre e harmoniosa.

A compreensão de que se a escola não resultou no esperado produto - cidadãos informados - foi porque no interior da escola as suas práticas educativas estavam equivocadas se constituiu no berço para o desenvolvimento do pensamento da Escola Nova. A crítica à escola tradicional e uma nova forma de pensar a educação ganharam corpo na tendência do escolanovismo que partia de experiências específicas para pensar a educação no geral.

A mudança gerada no interior da escola foi a valorização do individualismo sentimental/psicológico do aluno, passando a ser o centro do processo educativo, ou seja, a valorização das diferenças individuais. No âmbito social essa mudança geraria uma sociedade em que todos os sujeitos se respeitariam e respeitariam as diferenças individuais, portanto uma sociedade harmoniosa e coesa, uma sociedade do ideário burguês na sua essência. Nas palavras do autor (SAVIANI, 2008a,.p.8):

> Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo as questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Essa mudança na forma de conceber e agir na educação mudaram as relações no interior da escola. Os alunos seriam agrupados pelos interesses individuais. O professor de detentor do saber passou a um estimulador para que os alunos alcançassem o conhecimento por seus próprios passos. Assim a aprendizagem resultaria da experimentação espontânea. A necessidade de um espaço estimulador impunha a necessidade de mudança física do espaço escolar, um lugar organizado por pequenos grupos, estimulado visualmente, rico em materiais e propício a descoberta e busca do saber.

No entanto, mesmo após as mudanças pedagógicas e na forma de conceber a prática educativa a escola ainda apresentava-se como um fator fracassado no que tange a sua função de ensinar os alunos a serem cidadãos de uma sociedade coesa.

Ainda que ampliando o acesso escolar e na busca de uma aprendizagem significativa e de qualidade a escolanovista tinha suas ações a serviço dos burgueses, desviando o cerne da questão relevante para avançar rumo às mudanças necessárias, da política – conjunto da sociedade - ao âmbito técnico-pedagógico, ou seja, para o interior da escola.

Amplamente difundida entre os educadores, a escolanovista era um projeto caro de ser implementado e por isso, ela efetivou-se apenas em poucos espaços da elite, caminhando na contramão do seu ideário de diminuir as diferenças de domínio do conhecimento. A tentativa de direcionar efetivamente a Escola Nova para a classe de trabalhadores pode ser constatada na obra de Freinet na França e Paulo Freire no Brasil, constituindo o que o Saviani chama de "Escola Nova Popular" ou através da extrema preocupação com os métodos pedagógicos, o que acabou por iniciar a nova tendência pedagógica do tecnicismo, os alunos não aprendem por conta dos métodos utilizados.

Novamente produziu-se um novo campo para o desenvolvimento de uma tendência teórica, entrava em cena o desenvolvimento da Pedagogia Tecnicista que baseada na racionalização, produtividade, neutralidade científica e eficiência, a Pedagogia Tecnicista objetivou o trabalho pedagógico em face as mudanças produtivas no sistema fabril. Assim, as formas para alcançar os objetivos educacionais seriam possíveis através da implantação de métodos eficientes e objetivos, secundarizando as manifestações subjetivas e adaptando os indivíduos aos processos eficientes de resultados. Saviani ressalta que "o produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. [...] um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes parece estranho" (2008a. p. 10).

O pressuposto adotado por essa tendência pedagógica era o de que a subjetividade é prejudicial ao bom andamento do processo educativo, portanto, era necessário racionalizar o sistema e adaptar os alunos a ele. Chegando ao resultado da aprendizagem através de instrumentos elaborados

sistematicamente capazes de ensinar, sendo a organização do processo capaz de garantir a eficiência. O que desencadeou o surgimento de diversas propostas pedagógicas voltadas a essa matriz.

Nem no professor, (Pedagogia Tradicional), nem no aluno (Pedagogia Nova). O foco do processo educativo passou a ser a organização racional das ferramentas educacionais, acentuando as determinações impostas pelos sistemas de ensino e esvaziando-o. Assim como no escolanovismo, o papel do professor na escola tecnicista mantem-se ainda que em outra perspectiva: professor e aluno servem ao meio e não o contrário, como estava presente na proposta da Escola Tradicional.

As mudanças ocorridas na escola enlaçam um processo acentuado de burocratização. O que resultou na perda da especificidade da educação dado a transcrição das ações do sistema fabril ao sistema escolar e no aumento das dificuldades para a efetivação do trabalho pedagógico.

A função da educação passa a ser a formação de cidadãos produtivos, capazes de contribuírem com a produção da sociedade. Assim o funcionamento da escola é essencial para o funcionamento da sociedade. Um vínculo estreito entre determinante e determinado. Vínculo esse que era maximizado nas tendências pedagógicas anteriores, agora se revela como algo a ser analisado com mais ênfase.

É nesse contexto educacional e social que Bourdieu e Passeron (1975) passam a criticar as tendências pedagógicas já vivenciadas a fim de mostrar o caráter violento do ensino, desenvolvendo a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica. Na obra desses autores (apud. SAVIANI, 2008a) eles apresentam que toda sociedade é o conjunto de relações entre os grupos que a formam e que estão em permanente conflito devido à força material. O conjunto das forças simbólicas (dominação cultural) acentua esse conflito material. A manifestação da violência simbólica reforça a violência material e se propaga por diversos meios, inclusive na escola.

Assim as relações pedagógicas tem a função de impor aos grupos a violência simbólica e perpetuar a violência material, não restando outra função à educação que não seja a de "reprodução das desigualdades sociais". (SAVIANI, 2008a. p. 17). Desta forma todo o processo da educação escolar

está fadado a legitimar e reforçar a desigualdade social. Sendo impossível, através dele ou de outro meio, a superação dos conflitos de classe, pois, a classe dominada não dispõe de recursos materiais, tão pouco culturais. Logo não tem como atuar no campo da violência simbólica.

Através da violência simbólica a classe dominante reverte todas as ações sociais, ainda que oriundas da classe dos trabalhadores, em ações que servem a seus interesses, um poder absoluto.

No mesmo sentido da crítica, Althusser inseriu seu trabalho no campo pedagógico analisando a escola e concluindo em sua Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado o sentido negativo da escola.

Nela Althusser ao estudar as relações de produção existentes e a reprodução das forças produtivas como fruto da reprodução das condições produtivas distingue dois fatores que servem ao Estado: o primeiro composto pelo governo, o exército, a polícia, os tribunais e outros tem a função de serem os Aparelhos Repressivos do Estado. Os segundos, formados pela igreja, família, escola, meios de comunicação revelam a função de serem Aparelhos Ideológicos do Estado. Esses dão corpo a ideologia, tornando-a material. A escola é a que melhor cumpre o papel de materializar a ideologia, ou seja, ela reproduz de forma mais efetiva as relações próprias do sistema de produção capitalista.

Assim a função da escola não é outra do que a de reproduzir as relações capitalistas. Ficando presa a intenção de servir a classe dominante e perpetuar seus interesses. Dessa forma, Althusser não nega a existência de lutas de classes, no entanto, diminui o conflito presente entre elas a medida que atribui a classe dominante uma força única.

Já a crítica pautada na Teoria da escola dualista desenvolvida por Baudelot e Establet (1971) defende que embora a escola tenha a aparência de unitária e unificadora, ela é dualista. Dualista porque assim como a sociedade, a escola é dividida em duas: proletários e burgueses - escola para proletários e escola para burgueses. Essa divisão da escola cumpre com as suas duas funções: a de formar a força de trabalho e a de difundir a ideologia burguesa. No entanto, embora sejam duas escolas e duas funções, elas se concretizam de forma única, concomitante, na qual a tarefa de reforçar o ideário burguês e

de disfarçar a ideologia proletária se faz presente nas duas, como forma de reproduzir a sociedade e os interesses dominantes.

Essa teoria difere das anteriormente apresentadas porque reconhece o ideário do proletariado, no entanto, esse só é possível de ser verificado, fora da escola, porque dentro dela, esse pensamento é impedido de realizar-se, dado que a escola serve exclusivamente à burguesia e tem por meta barrar a ideologia proletária.

Essa teoria embora reconheça a diferença ideológica na luta de classe e a possibilidade de organização proletária a fim de desenvolver a ideologia dos dominados, defende que esta não tem espaço na escola, lugar onde impera a ideologia dominante e que, portanto, a ideologia proletária ainda que exista é inútil, pois jamais ganhará força.

Em meio a essas críticas e a realidade escolar vivenciada através das tendências pedagógicas é que uma nova forma de pensar a escola e a educação surge como crítica da crítica.

No livro Escola e democracia (2008) Saviani apresenta a teoria da curvatura da vara. Teoria essa que pode ser apontada como o início do desenvolvimento da Pedagogia Histórico-crítica pelo autor, mais precisamente na produção do livro Pedagogia Histórico-crítica em 1991. Saviani recorre a teoria da curvatura da vara[15] para elucidar a necessidade de pesar a educação para o outro lado, ou seja, contrário ao peso do escolanovismo. Sendo preciso então voltar a educação para o lado dos conhecimentos, para que assim como a vara (que precisa ser curvada para o outro lado para ser corrigida e manter-se reta) a educação possa equilibrar-se não apenas forçando-a na posição correta através de uma concepção pedagógica correta, mas forçando-a para o outro lado: o lado do conhecimentos, o lado do não senso comum, o lado do pensamento e do fazer pensar, o lado contrário do proposto pelo escolanovismo pautado na experiência, no deixe fazer, no construir.

Como crítica as tendências não críticas e critico-reprodutivistas a Pedagogia Histórico-crítica, chamada de pedagogia revolucionária no início da sua formulação, (SAVIANI, 2008a) tem sua base pautada na política e

[15] O termo "teoria da curvatura da vara" Saviani toma de Lênin, presente na obra de Althusser (1977, apud SAVIANI, 2008a, p. 47).

apresenta que é preciso que a classe dominada detenha o conhecimento que a classe dominante detém. Essa é a condição para que a classe dominante se liberte.

A efetivação dessa condição valoriza o papel do professor como aquele que transmite o conhecimento historicamente produzido e acumulado pelo conjunto da humanidade aos alunos. A esses cabe aprendem não apenas assimilando os conhecimentos de forma passiva (tradicional), de forma espontânea (escola nova), de forma mecânica (escola técnica) ou de forma indiferente (tendências crítico-reprodutivistas), mas de forma ativa, dinâmica e concreta, contribuindo com a instrumentalização da classe proletária na luta de classes e na luta para tornar a igualdade formal (igualdade abstrata) em igualdade real (igualdade concreta). Reforçando o caráter revolucionário que o conhecimento dos conteúdos culturais tem por serem em essência históricos.

O ensino da pedagogia revolucionária, voltada ao ensino efetivo da classe trabalhadora em favor dela mesma, tem a prática social como seu ponto de partida e ponto de chegada. Assim, a compreensão da prática social na qual professores e alunos estão inseridos como indivíduos - ainda que de início em patamares diferentes de conhecimento, mas tendo por o objetivo estarem ambos no mesmo patamar após intervenção educativa do professor -, é a base para a problematização, instrumentalização, catarse e novamente prática social que compõem o movimento de conhecimento. (SAVIANI, 2008a, p. 58,59)

Centrada na igualdade real entre os homens, a pedagogia histórico-crítica sabe-se condicionada à sociedade. Sua função passa a ser então a de compreender essa sociedade e agir para transformá-la inclusive contando com o campo pedagógico.

A análise da compreensão relação educação e sociedade é fundamental para o entendimento da estrutura objetiva que constitui a realidade. - Essa mesma análise pode ser aplicada a todos os outros elementos/categorias, pois, entendê-las segundo as determinações de suas relações compõem não apenas uma alternativa, mas a única maneira de compreender a categoria de forma a superar os limites da caracterização. – O resultado da análise que parte dessa relação diz respeito à forma de entender e explicar a realidade objetiva. São diversas as manifestações no campo filosófico que buscam

explicar a realidade e as relações que dela fazem parte. Baseadas, de forma consciente ou não, no conteúdo de uma categoria essas diversas manifestações revelam as formas de conceber e explicar a realidade. Portanto, a relação entre educação e sociedade na qual Saviani baseia a sua síntese sobre as tendências pedagógicas e na qual ele propõe no campo educacional uma nova pedagogia, revela, em cada uma dessas tendências, as formas de conceber essa realidade e as possibilidades de superar historicamente a realidade posta rumo à construção de uma nova sociedade.

As tendências não-críticas tem seu nome justificado porque, na sua essência fundamental, não tomam a sociedade na sua expressão real. Desconhecem ou minimizam intencionalmente as contradições postas na sociedade capitalista. Ao defenderem que a sociedade tende a ser "equalizada", anulam o atrito entre as classes sociais, indicando uma sociedade em pleno desenvolvimento no qual as contradições se fazem presentes e, no entanto, é preciso conviver com tais contradições de forma harmoniosa.

Articulada a essa concepção de sociedade está a concepção de educação, que tem por sua a vez a função de diminuir as contradições, chegando até a naturalizá-las durante a formação do indivíduo. Essa naturalização no campo social, segundo seus teóricos, pode transformar a realidade, tornando-a mais igual. Assim, a educação é um elemento categorial autônomo em relação a sociedade, podendo inclusive, agir sobre ela e influenciá-la. Representaremos essa colocação através do esquema:



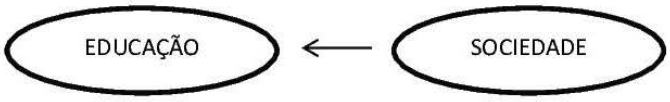
A leitura do esquema requer entender que a educação e a sociedade são elementos da realidade humana que se manifestam em diferentes campos de forma autônoma e que a relação entre eles não é uma relação equilibrada, tampouco dependente. Trata-se de uma relação na qual a educação atua sobre

e na sociedade, ou seja, as mudanças no campo educacional influenciam e direcionam as relações na sociedade.

De forma ingênua, ou não, essas concepções valorizam a educação colocando-a num patamar ideológico e fazem uma inversão idealista na qual, de determinada, a educação passa a ser determinante (SAVIANI, 2008a, p.51) e que ao serem confrontadas com a realidade objetiva não se realizam porque por mais que mude a educação as determinações da sociedade capital não são superadas.

Algumas questões a respeito dessas concepções são pertinentes, a exemplo: Quem são os indivíduos educados já que se trata de campos de atuação diferentes? Como se explicam as contradições da sociedade capitalista? Se a função da educação é a de equalizar a sociedade, qual é a função da sociedade frente à educação?

Para responder a essas questões num contexto em que se evidenciava o fracasso da concepção anterior, ganharam corpo as concepções de cunho crítico social. Essa denominação, crítico social, se deve ao fato de avançar no sentido de compreender a relação da sociedade e da educação, entendendo que o indivíduo a ser educado é o mesmo indivíduo que o indivíduo social. Entretanto é uma crítica reprodutivista porque não obstante essa descoberta da influencia do social na educação foi incapaz de avançar esses limites, concluindo que a função da educação é a de reproduzir a sociedade. O esquema que representa essa concepção é:

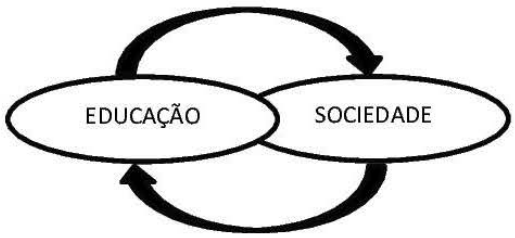


As tendências critico-reprodutivistas reconhecem na relação educação e sociedade a não autonomia da educação, diferentemente do que propunham as teoria não criticas. Considerando que a contradição da sociedade capitalista impõe à escola uma força que a limita, tais concepções pararam nessa constatação de forma a estreitar e tornar mecânica a relação entre escola e

sociedade. Assim, se a sociedade é desigual e se ela impõe à escola sua ideologia dominante, a função da escola não é outra senão a de reproduzir essa desigualdade de forma a contribuir com a ideologia dominante. Ainda que reconheça que a educação está presa aos condicionantes sociais, que reconheça os conflitos de classe e a organização proletária na luta de classes, as teorias críticos-reprodutivistas, no campo escolar, anulam esse conhecimento e dão ênfase apenas a uma dimensão da escola.

Cabem então as questões: qual a função da escola na construção do pensamento proletário? É de fato possível afirmar que a escola em nada pode contribuir para a superação da sociedade burguesa? A educação escolar serve somente à classe burguesa?

É principalmente questionando essas teorias que na busca por uma base metodológica e filosófica na qual a concepção da realidade possam superar o idealismo da primeira e o mecanicismo reprodutivista da segunda, que Saviani aproxima a relação educação e sociedade da linha teórica do materialismo-histórico-dialético, transformando a maneira de se compreender a relação educação e sociedade. Pode-se representar seu pensamento da seguinte maneira:



O esquema corresponde à superação da compreensão de que educação e sociedade são categorias separadas e de que a relação entre elas se dá pela imposição mecânica de uma pela outra. Essa teorização, situa-se para além das pedagogias anteriores e supera-as na medida em que incorpora as críticas reciprocas "numa proposta radicalmente nova" (SAVIANI, 2008a, p.53).

Para a teoria histórico-crítica, a educação e a sociedade mantem uma relação dialética na qual uma age sobre a outra de forma histórica e material.

A mudança de campo filosófico metodológico implica na crítica às teorias anteriores, na medida em que elas desconsideram o caráter histórico material da constituição da realidade objetiva. Assim, a relação entre educação e sociedade constitui uma das ligações no conjunto da realidade, portanto, nem uma e nem outra é capaz de transformar a realidade de forma autônoma, tampouco de forma conjunta. A mudança da realidade se dá através da mudança das relações materiais de produção, só assim é possível alcançar a mudança da educação, da sociedade e da sua relação, no entanto, os educadores têm nas mãos "uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado" (SAVIANI, 2008a, p.25).

Ressaltada essa base conceitual, Saviani defende que a história, construída pelo conjunto da humanidade, torna possível através da apropriação do conjunto cultural a instrumentalização da classe oprimida rumo à construção de uma nova realidade. Portanto, não de forma mecânica, independente ou em conjunto, mas dialética, a escola tem um papel importante na sociedade qual seja o de formar a classe operária para a luta contra a dominação burguesa.

Esse entendimento é que faz com que o autor, pautando-se na teoria da curvatura da vara afirme o caráter revolucionário da transmissão de conhecimentos – não de forma secundária e subordinada como aconteceu com o aprender a aprender da pedagogia escolanovista ou como uma forma mecânica como na escola tradicional. É importante ressaltar que o autor não propõe uma visão nostálgica da escola tradicional e nem a condenação à escola nova, sem reconhecer as suas contribuições tal como a busca por uma educação pública de qualidade. Mas é proposta do autor retomar o caráter revolucionário que tem a apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos, sem deixar de lado a preocupação com uma transmissão de conteúdos de forma viva e atualizada, defendendo que este objetivo não pode ser atingido via "aprender a aprender" pautado no espontaneísmo e experimentação, visto que tal prática mostrou-se eficiente aos burgueses e ampliou ainda mais a marginalidade dos proletários. (SAVIANI, 2008a).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha por fazer um estudo sobre a categoria educação embora tenha se apresentado como um problema para o desenvolvimento da pesquisa em sua sintetização e sistematização revelou-se, ainda que problemático, necessário. Necessário porque estou convencida ao término desse trabalho da importância de precisar a categoria para a compreensão profunda de suas relações e assim para compreendê-la enquanto parte da prática social, ligada as outras através do trabalho. Necessário ainda porque os inúmeros escritos sobre a educação, ou os entendimentos correntes sobre essa categoria pouco a sistematizam como uma categoria em si, via de regra, tratam da categoria abordando suas manifestações, sem antes explicar a sua fundamentação. Ou ainda porque a compreensão da categoria educação possui tantas formulações que o entendimento que se tem dela margeia a possibilidade de se cair no sincretismo teórico, no ecletismo desprovido de fundamentação ou ainda na bifurcação do seu entendimento ora como algo negativo e contrário a revolução social, ora como o ingênuo entendimento positivo de que a educação é a redentora das mazelas sociais.

O desafio enfrentado durante essa pesquisa demonstra a necessidade de continuá-la para que seja possível aproximar-se do cumprimento de seu objetivo, portanto, no início do estudo aqui apresentado, reconhecemos a imprescindibilidade de sua manutenção, ou seja, da retomada teórica para a sua construção e da existência de novos estudos sobre a categoria em si, tomados a partir de outras frentes, tanto teóricas como frentes pautadas na prática social como, por exemplo, investigar o conhecimento que os alunos tem sobre a educação. Estudos esses que tendem a contribuir com o campo educacional na medida em que possibilitarão o repensar do tratamento que se tem dado à categoria educação nos cursos de formação de professores.

Explicitados as considerações sobre o processo de desenvolvimento da pesquisa e sua necessária continuidade, passamos aos apontamentos próprios dessa pesquisa.

A escolha do recorte para o estudo da categoria educação pautada no levantamento entre as concepções de educação presentes entre os professores de disciplinas, cujo objetivo é a concepção de educação, no curso de pedagogia da UFPR mostrou-se válido no sentido de apresentar que há uma multiplicidade de concepções que se fazem presentes nas discussões ao longo do curso. Outra importante consideração feita a partir da pesquisa foi a constatação da necessidade de que ao tratar de uma categoria esta seja tomada em sua fundamentação metodológica para que os alunos sejam capazes de compreender a categoria distinguindo-as uma das outras ainda que seja possível aproximá-las.

A impossibilidade de destacar entre as concepções apresentadas pelos professores a concepção hegemônica e, assim, a que serviria de base teórica para a pesquisa, levou-nos ao estudo dos métodos de pesquisa e a escolha daquele que entendemos ser capaz de tratar da educação em sua totalidade. A resposta a essa constatação foi o método do materialismo-histórico- dialético e nele a escolha de um autor de trate da educação, qual seja o Dermeval Saviani.

Estamos pois convencidos que ao escolher a leitura de Dermeval Saviani para pautar a investigação da categoria educação possibilitou a compreensão da categoria em sua concretude. Isso porque o autor trata a educação de forma histórica, ou seja, percebe-a como elemento da prática humana e a desenvolve desde os seus fundamentos, enquanto se revelando uma categoria abstrata do pensamento pautada numa manifestação real, até a sua forma predominantemente escolar sob o modo de produção capitalista. Desta feita, o percurso histórico da categoria se apresenta e é possível através dele compreender a sua função.

O estudo bibliográfico feito à obra de Saviani pautado na relação entre educação e trabalho, educação e conhecimento e educação e sociedade possibilitaram o entendimento da categoria educação como uma atividade própria da atividade humana, o que significa dizer que a ação de educar se dá entre homens.

Sendo a educação uma atividade propriamente humana ela está relacionada com o processo de formação humana que diz respeito a

transformação do animal em homem através do trabalho. Assim, é através e pelo trabalho que as condições necessárias para a formação do homem são supridas. Em consequência, o processo de tornar-se homem exige que o homem aprenda a ser homem e portanto, no processo de formação humana está presente de forma fulcral a educação.

No entanto, a forma determinada do modo de produção da sociedade impõe à educação a sua forma de se realizar. Assim, nas sociedades primitivas, a educação estava intimamente ligada ao trabalho, era na ação de produzir sua existência que os homens se educavam e educavam as gerações futuras. Conforme a organização social foi mudando com o aparecimento da propriedade privada e com ela a sociedade de classes, a forma de educação também se alterou, distanciando o processo de trabalho do processo de ensino – aos desprovidos de propriedade privada o trabalho e a educação voltada ao trabalho; aos proprietários, educação.

O surgimento da maquinaria na sociedade capitalista e a objetivação do conhecimento necessário para o desenvolvimento do processo de trabalho fez com que o conhecimento que o trabalhador detinha sobre a atividade de produção não fosse mais necessário. Assim a distinção entre educação e trabalho estava posta. Ora se forma para o trabalho, ora se forma para a educação, para a intelectualidade. No entanto, é preciso entender que teoria e prática, educação e trabalho são inseparáveis e portanto a "separação", distinção, afastamento atribuído a essas categorias são determinações históricas e que a compreensão da relação existente entre essas categorias perpassa no conhecimento sobre o que as separou, em que época, para que e em que pautou-se essa separação.

É nesse sentido que Saviani ao compreender a relação entre educação e trabalho, teoria e prática faz aproximações entre estas categorias superando os limites de sua manifestação, ou seja, a junção entre estas categorias não depende da soma entre elas, mas do entendimento do que as distância: a sociedade de classe. Nesse sentido, a formação para a educação e para trabalho depende da retomada daquilo que foi tirado na sociedade de classe: o conhecimento. É aí que Saviani pauta sua proposta de formação politécnica, uma formação voltada aos fundamentos da prática social, revelando que o

autor preocupa-se com a essência das questões entre educação e trabalho e a forma metodológica escolhida para o estudo, possibilita que essa essência seja atingida.

Desta forma a compreensão da relação entre educação e trabalho liga-se à compreensão da formação humana em sua materialidade, em sua concretude, que só é possível de ser profundamente compreendida à luz de um método que trate da apreensão da matéria em sua totalidade, qual seja o materialismo histórico e dialético.

Ainda sobre a questão da educação é preciso compreender, conforme defende Saviani, que educar significa transmitir às futuras gerações o conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pelos homens. É dessa forma que o homem torna-se homem.

Tornar-se homem numa sociedade classista é tornar-se um homem em classe. Se o conhecimento me torna homem e se ser homem numa sociedade classista significa ser um homem em classe, pode-se concluir que o tipo, qualidade e quantidade de conhecimento que eu tenho implicam na classe da qual eu faço parte. Assim a educação não é uma ação neutra, desprovida de interesses, ou uma ação natural. A educação é assim como diz Saviani um ato político. Político no sentido de estar relacionada ao conjunto da sociedade e político porque envolve interesses antagônicos de classe.

O ato de educar na sociedade capitalista é um ato de classe. O que significa que entender a sociedade de classe é entender a educação. Assim, sabendo que o interesse da classe dominante é o de manter-se nessa condição e, portanto, manter-se com a propriedade privada dos meios de produção e que o interesse da classe dominada é o de superar sua condição e, portanto, apropriar-se dos meios de produção, sabe-se que a educação é um campo de conflito entre esses interesses.

Compreender a relação entre educação e conhecimento revela-se nessas circunstâncias entender o ato de educar na sociedade de classes. Na medida em que se nega conhecimento, se nega o desenvolvimento do processo de ser homem, nega-se a humanidade. Quanto menos conhecimento se tem, menos humano se é, se comparado ao humano que se poderia ser pautado no conjunto de conhecimentos que foram produzidos historicamente

pelo conjunto dos homens. Assim, o conhecimento é um elemento primordial para a manutenção da sociedade de classes e para o combate a esse tipo de sociedade. Nessas condições o conhecimento é um instrumento material concreto de produção de ciência que deve ser usado em prol da classe trabalhadora rumo a superação da sociedade classista.

Conhecer significa apropriar-se de ferramentas para a ação produtiva, por isso, se o conhecimento for dado à classe de trabalhadores ele pode tornar-se uma ferramenta para a satisfação dos interesses de classe, o que se configuraria numa forte ameaça a classe dominante, que portanto, procura negar o conhecimento à classe trabalhadora por entenderem os burgueses que a consciência da realidade é uma força material que pode ser usada contra a hegemonia burguesa. Isso posto, entende-se a centralidade que Dermeval Saviani atribui ao conhecimento em sua proposta de educação e o porquê do conhecimento ser necessário para os que buscam a transformação da sociedade por compreende o papel do conhecimento na sociedade de classe

Para que a educação seja entendida em sua concreticidade é preciso também conhecer a forma como a educação se apresenta na sociedade. Sobre isso Saviani revela que a educação escolar é a forma predominante da educação na sociedade capitalista. Por isso, a escola apresenta-se como elemento central na obra do autor.

Preocupado com a educação escolar que a classe trabalhadora tem acesso, Saviani lançou-se ao estudo das tendências pedagógicas a fim de compreender suas funções e objetivos e propôs uma nova corrente pedagógica: a Pedagogia Histórico-crítica - que voltada ao ensino dos trabalhadores, é uma pedagogia dos conteúdos, sem deixar de lado as questões do método, por essas serem primordiais para a aquisição de conhecimentos.

No entanto, o que nos interessou para o estudo da compreensão da categoria educação em sua concreticidade, é a análise feita por Saviani sobre o papel da escola na sociedade e a dialética resgatada pelo autor no que diz respeito à escola.

Se as correntes não críticas da educação atribuíam a escola um caráter salvador, ou seja, que através da educação seria possível mudar a sociedade e

se as correntes críticos-reprodutivistas defendiam que a educação escolar tem o único papel de perpetuar a sociedade de classe, a Pedagogia Histórico-crítica vem mostrar que nem salvadora, nem reprodutivista, a escola é dialética.

A dialética traz à análise da escola a compreensão de que a escola é de fato determinada pelo modo de produção e que não pode mudar essa estrutura, no entanto, ela pode contribuir, instrumentalizar a classe trabalhadora para que essa se engaje na luta pela transformação do modo de produção da sociedade. Assim a escola é um espaço de interesse no processo de construção da revolução para a classe trabalhadora e por isso, um educador comprometido com a luta pela superação da sociedade de classe é um educador comprometido com qualidade da escola pública.

Desta feita, podemos compreender que se lutamos por uma educação de qualidade, lutamos pela escola pública de qualidade e que isso não basta para a transformação da sociedade. É preciso engajar-se na luta organizada para construir a revolução social.

Os pontos levantados sobre a questão da educação na leitura da obra de Dermeval Saviani se revelaram imprescindíveis para a compreensão da categoria educação em sua concreticidade, pois, baseados neles foi possível compreender os aspectos históricos/políticos/sociais na qual a educação está inserida.

Após o estudo feito a resposta que se tem ao problema levantado - de que a falta de compreensão sobre a categoria educação interfere na prática do educador – revela-se como um problema de fato na medida em que, se não se tem a compreensão do objeto, de sua função e objetivo, tampouco sabe-se os rumos a se seguir na relação com esse objeto. Fazendo com que a prática seja uma prática voltada aos "achismos" pautados no senso comum e descomprometidos com a mudança real e objetiva do objeto e de suas relações, ainda que a mudanças acontecidas nessas situações, são mudanças desprovidas de sentido – o que se torna prejudicial ao processo educativo. Assim defendemos a hipótese de que é necessário, independentemente da concepção que se adote sobre a concepção da categoria educação, que essa seja tomada na profundidade científica. Para que seja possível compreender a categoria em sua concretude e poder além de atuar de forma consciente e

teleologizada sobre o objeto e suas relações seja possível analisar de forma crítica o objeto para que se necessário, seja possível superar o conhecimento presente e avançar no sentido de sua compreensão. O contrário a isso, é o caminho do senso comum, do desconhecimento político, da desvalorização do saber, da manutenção dos interesses da classe burguesa, do reacionarismo, da posição de manter-se contra os interesses do conjunto dos trabalhadores e de ser contrário à formação humana.

REFERÊNCIAS

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira da Educação**. v.16, n. 47. 2011

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KLEIN, Ligia. Regina. **A construção das categorias infância e adolescência sob a produção fabril: contribuição ao debate pedagógico.** Tese (Pós-Doutorado) Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

KLEIN, Ligia. Regina. ; KLEIN, Bianca Larissa . Ontologia humana e trabalho alienado. In: VENDRAMINI, Celia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (Org.). **Escola e Movimento Social: Experiências em curso no campo brasileiro**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, v. 1, p. 23-42.

KONDER, Leandro. **A Derrota da dialética: a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos trinta**. Rio de Janeiro: Campus, 1988

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Celia Neves e Alderico Toríbio. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortes/ Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**: livro I/ tradução de Regianldo Sant'Ana. 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Introdução a Crítica da Economia Política.** Rio de Janeiro: Cortez, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

_____.Educação Brasileira: estrutura e sistema.2 ed. São Paulo: Saraiva, 1975.

_____. Desenvolvimento e educação na América Latina. 5 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

_____. Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

_____. **Escola e democracia: edição comemorativa**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **Educação: do senso comum á consciência filosófica**.3 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, C. et al (org). Novas tecnologias, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação. jan./abr.**2007, v. 12, n. 34, p.152 – 180.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 131 – 152, março 2002.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. Educação em diálogo. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados,** 2010.

A
SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton.(orgs.) **Pedagogia Histórico crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas –SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval.; LOMBARDI, Jose. Carlos. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SPOSITO, Marilia Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.** 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Demerval Saviani: pesquisador, professor e educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora / Autores Associados. 2011.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **A Educação e a tradição marxista (1970-90).** Natal:UFRN. EDUFRN / São Paulo: Moraes, 1996

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TABELA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E AUTORES APRESENTADOS.....23

1- TABELA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E AUTORES APRESENTADOS

Professor	Conceito de educação	Autor principal	Autor secundário
Prof. 1	"[...] Eu penso que a educação fica limitada a partir do momento que nós façamos abordagens de caráter ortodoxo. Eu penso que a educação perde com isso." "A educação tem que ter esse caráter reflexivo crítico e para que você tenha esse caráter reflexivo crítico, você tem que ter uma literatura que dê suporte a isso, tem que ter uma concepção filosófica teórica que dê suporte nesse perfil de uma visão crítica dialética de mundo [...]. O meu posicionamento é que a educação seja uma instância reflexiva crítica de mudança, de transformação da vida, da realidade e até mesmo da própria concepção de mundo."	Jürgen Habermas	Walter Benjamin Herbert Marcuse Theodor Adorno
Prof. 2	"Na minha concepção de educação é preciso ter muito claro o que se deseja formar. Mas, o que se deseja formar tem que estar numa categoria conceitual já em fase de esclarecimento. Ele não pode se fazer no percurso."	Immanuel Kant	John Dewey Matthew Lipman
Prof. 3	"A ideia de educação enquanto emancipação, autonomia."	Theodor Adorno	Jürgen Habermas Immanuel Kant
Prof. 4	"Não é história da escola, não é história da pedagogia, mas é história do processo educacional que inclui, é lógico, a história da escola e da pedagogia, mas é mais do que isso. "Não focando apenas na escola. Essa é claro, uma fatia fundamental, mas não é única."	Edward Thompson	Michelle Perrot Roger Chartier Carlo Ginzburg

Prof. 5	"O que está no coração dessas noções, dessas concepções de educação [...] é a noção de experiência. Então esse é um aspecto do meu ponto de vista extremamente importante. Em regra, a escola formal tende a cancelar a experiência de todos, tanto de professor quanto de aluno, enfim... da comunidade que está ao torno da escola e por isso que a escola, no meu ponto de vista, ela tem um espaço demasiadamente abstrato e por isso atinge pouco os objetivos que se propõem. E a noção de todos esses autores guardadas as suas diferenças ideológicas eu sempre penso do ponto de vista da experiência. Da experiência de quem educa, da experiência de quem é educado, das experiências das gerações dos mais velhos, das gerações dos mais novos, enfim... Então tentar pensar a educação não simplesmente como um processo limitado à escola, limitado à educação formal, mas pensar a educação como um processo social, como uma experiência social onde as questões de vizinhanças, as questões religiosas, as questões do mundo do trabalho, as questões da tua língua." "Então no meu ponto de vista eu sempre procuro muito enfatizar a importância da experiência e a importância da autonomia no processo educativo"	Antonio Gramsci	Edward Thompson Michel de Montaigne John Dewey Jean Jacques Rosseau
Prof. 6	"A concepção de educação emancipatória que está posta, por exemplo, na proposta histórico-critica."	Dermeval Saviani	Paulo Freire
Prof. 7	"A educação ela tem que ter como pressuposto a transformação e a mudança." "A gente trabalha com uma visão bastante interacionista de ser humano e isso pauta o nosso trabalho na nossa concepção de	Lev Vygotsky	Theodor Adorno Wolfgang Maar Paulo Freire

	educação também." "Não é algo ou uma função específica só da escola, a educação passa pela família, passa pela igreja, passa pelo bando, [...]. Então é uma educação além de transformadora ela tem que ser política." "Essa ideia de educar para a emancipação ou educar para a transformação e educar para uma postura crítica diante da sociedade."		Edgar Morin
Prof. 8	"O primeiro ponto que eu acho que tem que ficar claro é que digamos na ideologia dominante aqui no nosso país a educação ela está sendo indevidamente identificada com educação formal, com educação escolar. A educação escolar é apenas um dos aspectos da educação e provavelmente também o menos fundamental." "Esse encurtamento do sentido do termo educação ele oculta um problema social concreto." "Esse aspecto ideológico envolvido aí na noção do termo da educação é uma coisa que eu sempre faço questão de insistir nas minhas aulas [...]. Tratam do termo educação em termos bem mais extensos, bem mais amplos." "Então a política não é por definição conservadora, mas a educação é, porque ela consiste na transmissão de uma saber acumulado de padrões de comportamento que foram testados ao longo do tempo e de preparação de indivíduos para a vida social em comum." "Uma certa crítica as escolas como está instituída, a aceitação de que a educação não funciona sem... enfim... núcleos experimentais e a reforma paulatina do	Immanuel Kant Hannah Arendt	John Dewey Jean Jacques Rosseau John Locke

	sistema educacional completo a partir dos resultados obtidos nesses núcleos experimentais isso sendo testados ao longo do tempo."		
Prof. 9	"Eu procuro compreender que é possível olhar para a escola a partir de um olhar histórico, por brechas ou janelas que antes não eram utilizadas. Então é possível sim entender de forma mais macro e as relações que a história macro se percebe na escola como um dos modos de explicar, mas também é possível entender por outras brechas onde o macro não consegue focar com uma maior profundidade. Então certo de uma cultura escolar que sempre esteve presente na história da escola." "A importância de entender a escola desde uma estrutura macro que tem relações com políticas públicas, que o Estado vem implementando no Brasil ao longo dos últimos tempos [...], mas também estruturas menores, estruturas mais micro, estruturas mais específicas."	Rosa Fátima de Souza	Dominique Julia Antonio Viñao
Prof. 10	"Seria educação como socialização"	Bernard Lahire. François Dubet	Robin Dunbar Norbet Elias Emile Durkhein Pierre Bourdieu Karl Mannheim
Prof. 11	"Tenho como ponto de partida a integração entre o conhecimento teórico e a análise da realidade social na qual estamos inseridos. A tentativa é promover a apreensão de diferentes correntes do pensamento sociológico para analisar a realidade em sua materialidade, fazendo a relação entre as condições sociais objetivas e,	Karl Marx	Antonio Gramsci Gyorgy Lukács

	especificamente, a educação."		
Prof. 12	"Educação como um espaço de construção do conhecimento e um espaço de construção do conhecimento coletivo. Não uma coisa só individual se bem que individualmente a gente ganha muito e nesse sentido é sempre um desafio porque não tem aquele saber pronto, aquela resposta porque sempre são colocadas novas questões." "Tento trabalhar com questões de gênero, com questões raciais isso implica pensar trazer o cotidiano pra sala de aula que é instituição escolar e isso é muito forte porque mexe muito pessoalmente com as pessoas [...]. E isso é bem sério. Nesse sentido é muito legal também porque a aula vai ficando muito dinâmica, cada um traz o que pode. É difícil porque todo o saber sociológico você necessariamente está falando sobre a sociedade que todo mundo vive e todo mundo tem uma opinião a respeito, e as pessoas chamam de senso comum (eu odeio esse termo, senso comum), mas a lógica é de que é uma tensão de discurso entre os que existem e circulam socialmente e a sociologia que também é um desses discursos que circulam socialmente e que se pretende científico."	Bell Hooks	
Prof. 13	"E diferentemente do que tem sido traduzido pro campo da educação de que ora eles (os autores) tendem para a formação de mão de obra, ora ele tende pro cidadão. A minha concepção de educação ela é ultrapassa esses dois limites, porque eu acho que são dois limites, são limitantes, tanto você formar, ajudar contribuir pra formar uma pessoa [...]. Pela vertente de uma mão de	Sigmund Freud Jean Piaget Carl Rogers	Lev Vygotsky Frederic Skinner

	obra pro mercado de trabalho, ou de um cidadão, um ser político, por exemplo, politizado que vai fazer crítica, vai reivindicar eu acho que esses dois modos de pensar ainda assim são pequenos diante da minha proposta de educadora que a promoção do ser humano. Então eu trabalho com uma ideia de educação como promotora do processo civilizatório. Então como você pode ver, ultrapassa essas duas linhas que tão postas aí hoje nessa área." "Eu faço uma discussão um pouco mais filosófica, uso essas teorias pra fazer com meus alunos uma discussão sobre liberdade. Liberdade do ser em função inclusive dessa minha ideia de trabalhar a educação como promoção do ser humano."		
Prof. 14	"A educação é o que? É um instrumento que nos ajuda, que deve nos ajudar, que deveria nos ajudar, a nos desenvolvermos. E essa é uma perspectiva que eu acho que é muito... que se perde na educação como tá hoje... essa primazia dos conteúdos." "A gente vê uma concepção muito limitada. Que educação pra eles é o quê? É somente a produção de conhecimento estéril, uma produção de um conhecimento sem uma concepção que fundamente pra que serve esse conhecimento. O conhecimento é pra instrumentalizar nossa vida, viver melhor [...]. Nós interagindo melhor no mundo e um com outro e tudo isso tem que ser dito na instituição tal como é vista normalmente."	Nenhum autor contempla o que o professor acha suficiente para explicar o conceito de educação	Jean Piaget Lev Vygotsky Henri Paul Wallon Carl Rogers Jerome Bruner
Prof. 15	"Na verdade eu não trabalho a concepção de educação *per se* porque eu trabalho a educação vinculada ao trabalho e no sentido histórico ao longo do programa."	Fernandez Enguita Acácia Kuenzer	Sanchez Vazquez Antonio Gramsci Harry

		Dermeval Saviani	Braverman
Prof. 16	"Educação como um processo histórico. Eu não compreendo a educação como uma categoria teórica, mas sim como uma processualidade." "O marxismo é um todo estruturado, um todo teórico que dá conta de tudo e dá conta da educação." "Somente compreendendo a dialética como movimento da natureza é que eu posso compreender os homens no movimento da história. Então, se você tomar a natureza da formação humana - tomo a educação como processo de formação humana." "Quando você toma o Manifesto, quando ele vai discutir toda a sociedade constituída pela contradição de classes, o modo de produção, quando ele vai compreender o capitalismo - explicar o capitalismo enquanto um sistema contraditório - você tem ali a concepção de homem, a concepção de sociedade e a concepção de educação" – falando dos manuscritos econômicos e filosóficos "Educação enquanto processo, a educação enquanto *devinir*, em processualidade. Somos seres em educabilidade. Então você tem ali os elementos que, ao meu limite, conformam a educação ou como epistemologia."	Karl Marx	Friedrich Engels Lev Vygotsky Anton Macarenco Antonio Gramsci
Prof. 17	"Os teóricos que referenciam o meu trabalho na área do desenvolvimento e aprendizagem são os teóricos da psicologia russa soviética."	Lev Vygotsky	Alexei Leontiev