

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**  
**E A FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR CRÍTICO**

**Gilberto Antes**

Francisco Beltrão – PR

2020

**GILBERTO ANTES**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA  
E A FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Eduardo Nunes Jacondino

Francisco Beltrão – PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

ANTES, GILBERTO  
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO  
PROFESSOR CRÍTICO / GILBERTO ANTES; orientador(a),  
Eduardo Nunes Jacondino , 2020.  
109 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação . 2. Professor . 3. Formação. 4. Pós-estruturalismo. I. Nunes Jacondino , Eduardo . II. Título.




## FOLHA DE APROVAÇÃO


**GILBERTO ANTES**

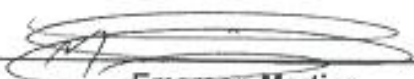
**TÍTULO DO TRABALHO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A  
FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

### COMISSÃO EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
**Eduardo Nunes Jacondino (Orientador)**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão  
(UNIOESTE)

  
\_\_\_\_\_  
**José Luiz Zanella**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão  
(UNIOESTE)

  
\_\_\_\_\_  
**Emerson Martins**  
Universidade Federal da Fronteira Sul  
(UFFS)

Francisco Beltrão, 29 de maio de 2020

A minha Mãe, Iracema, pelo carinho e amor. Pelo exemplo de alegria e persistência que em cada gesto me mostrou que o mundo poderia ser melhor. A meu Pai, Aldino, pela coragem de enfrentar os desafios de cabeça erguida.

A todos aqueles que, de alguma forma, buscam fazer deste mundo um pouco melhor. A aqueles que buscam amenizar ou dividir com o outro o sofrimento e à alegria da existência.

## Agradecimentos

Qualquer palavra seria insuficiente para demonstrar a gratidão a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram ao meu lado ao longo deste caminho: família, amigos, colegas e aqueles que, por alguns instantes, marcaram algum momento como importante. Somos o resultado de uma longa construção.

A minha família, minha eterna gratidão, por tudo que me proporcionaram, por todas as oportunidades que criaram para que hoje eu tivesse condições para chegar até este momento. Mas agradeço em especial pelo amor e a compreensão que sempre recebi, de forma incondicional. Em especial, a minha Irmã, Liane, que por muitos momentos me ofereceu também o amor de Mãe. A minha Sobrinha/Irmã, que dividiu comigo a infância e a inúmeras brigas, e que hoje divide comigo o maior sinônimo do amor, Benicio. A meu Sobrinho, João, que representa a esperança.

Agradeço a meu Pai, por ser meu maior exemplo de honestidade e coragem. Por enfrentar todos os desafios da vida, sem, em momento algum, nos deixar desamparados. Por oferecer e criar todas as condições possíveis para que esse momento viesse a ser realidade. Por estar sempre ali com a mão estendida. Muito obrigado

A minha Mãe, obrigado. Foram menos os momentos com você, mas nem por isso menos intensos. Obrigado por todo carinho e amor. Obrigado por deixar todas estas maravilhosas lembranças, mesmo nos momentos mais difíceis seu sorriso nunca deixou de estar presente. Obrigado Mãe.

A meu orientador, Eduardo, a gratidão por todos os ensinamentos, dicas e paciência com este momento tão importante e significativo. Sem seus conhecimentos e carinho nada seria possível. Obrigado Professor.

ANTES, Gilberto. **A pedagogia histórico-crítica e a formação do sujeito professor crítico**. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

O presente estudo teve por finalidade a construção de uma compreensão e discussão sobre os processos de subjetivação na formação/fabricação do sujeito, e em especial ao que se refere ao professor crítico, por meios dos discursos sociais, mas especificamente através da Pedagogia Histórico-Crítica da obra de Dermeval Saviani, pedagogia a qual se efetiva de forma sistemática no Estado do Paraná nas últimas décadas. Construindo uma análise teórica metodológica através de um olhar pós-estruturalista, em especial pela perspectiva da obra de Michel Foucault, buscamos lançar este olhar e construir uma discussão sobre os processos de subjetivação dos sujeitos, dentro de uma nova realidade social, política, econômica e cultural a qual chamamos de pós moderno ou pós-modernidade. Esta sociedade criou uma serie de mecanismos, dispositivos e tecnologias que visam alcançar os indivíduos das mais várias formas, criando uma rede de relações de poder, ou micro poderes, os quais permeiam os indivíduos, os cercando, com objetivo de os produzir ou os moldar, e os transformando em sujeitos destes dispositivos, de acordo com um objetivo em específico de ser e agir em seu posicionamento e visões frente ao mundo. Utilizando deste olhar pós-estruturalista, e de uma perspectiva foucaultiana, analisamos a proposta pedagógica de Dermeval Saviani, entendendo que esta pedagogia pode ser entendida como um discurso social, um destes dispositivos, entre tantos outros, o qual busca a formação de um determinado tipo de sujeito, e em especial no que se refere ao modelo de professor, crítico, transformador e consciente de sua realidade, que esta pedagogia objetiva formar, para alcançar seus objetivos de transformação da realidade social da sociedade através da educação. Ao assim lançar este olhar, utilizamos inspiração pós-estruturalismo e os recursos disponibilizados pela obra de Michel Foucault, realizando uma análise do discurso da Pedagogia Histórico-Crítica, onde procuramos uma discussão a respeito dos processos de subjetivação dos sujeitos, procurando compreender como estes processos se efetivam, e quais os recursos são utilizados para alcançar os indivíduos e os transformar em sujeitos destes discursos. Desta forma utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica e suas tecnologias de efetivação, entendo que esta proposta apresenta-se como um destes discursos que visam a formação de um determinado tipo de sujeito, com padrões de ser e agir frente ao mundo. Ao buscar uma melhor compreensão destes mecanismos de subjetivação dos sujeitos, buscamos criar formas de resistência, para que a sociedade construa e respeite a liberdade entre os sujeitos, para que nem uma ideia ou perspectiva torne-se hegemônica e a diversidade seja garantida e respeitada aos sujeitos.

**Palavras-Chave:** Pós-estruturalismo. Michel Foucault. Dermeval Saviani. Sujeito. Subjetivação. Formação. Educação.

ANTES, Gilberto. **The historical-critical pedagogy and the formation of the critical teacher subject**. 2020. 101 f. Dissertation (Master's degree) – Postgraduation Program in Education – Master, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2020.

This study aimed to build an understanding and discussion about the processes of subjectification in the constitution/construction of the subject, and especially with regard to the critical teacher, by means of social discourses, but specifically through the Historical-Critical Pedagogy from Dermeval Saviani's work, a pedagogy which has been carried out systematically in the State of Paraná in the last few decades. By building a theoretical methodological analysis through a post-structuralist view, in particular from the perspective of Michel Foucault's work, we sought to go over this and discuss the processes of subjectification of the subjects, within a new social, political, economic and cultural reality, which we call postmodern or postmodernity. This society has created a series of mechanisms, devices and technologies that aim to reach individuals in several ways, creating a power relations network, or micropower, which permeate individuals, surrounding them, with the aim of producing or shaping them, turning them into subjects of these devices, according to a specific objective of being and acting in their positioning and visions towards the world. By using this post-structuralist view and the Foucauldian approach, we analyzed Dermeval Saviani's pedagogic proposal, understanding that this kind of pedagogy can be understood as a social discourse, one of these devices, among many others, that seeks the formation of a certain type of subject, and in particular with regard to the teacher's model, critical, transformer and aware of their reality, which the pedagogy aims to form, in order to achieve its purposes of transforming the social reality of society through education. From this point of view, we got inspired by the post-structuralism and used the resources provided by Michel Foucault's work to carry out a discourse analysis of the Historical-Critical Pedagogy, where we looked for a discussion regarding the processes of subjectification of the subjects to understand how these processes take effect and what resources are used in order to reach individuals and turn them into subjects of these discourses. Thus, we used the Historical-Critical Pedagogy and its effectuation processes, understanding that this proposal presents itself as one of these discourses that aim at the formation of a certain type subject, with patterns of being and acting before the world. Seeking a better understanding of these subjectification mechanisms of the subjects, we sought to create ways of resistance, for society to build and respect freedom among subjects, and that not even an idea or perspective becomes hegemonic and diversity is ensured for subjects and respected.

**Keywords:** Post-structuralism. Michel Foucault's. Dermeval Saviani's Subject. Subjectification. Formation. Education



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I – A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SEUS PRESSUPOSTOS...</b>	<b>14</b>
1.1 O MATERIALISMO DIALÉTICO HISTÓRICO .....	14
1.1.2 LUTA DE CLASSES .....	21
1.1.3 TRABALHO .....	23
1.1.4 ALIENAÇÃO.....	25
1.1.5 CONSCIÊNCIA POLÍTICA .....	27
1.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	29
1.2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PROFESSOR CRÍTICO .....	37
<b>CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A EFETIVAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>42</b>
2.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA: A QUESTÃO DO PÓS-ESTRUTURALISMO...	42
2.2 O PÓS-ESTRUTURALISMO DE MICHEL FOUCAULT: A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS .....	48
2.3 A GENEALOGIA FOUCAULTIANA.....	49
2.4 A ANALÍTICA DO PODER EM FOUCAULT .....	51
2.5 OS REGIMES DISCIPLINARES: PADRÕES SOCIAIS/INSTITUCIONAIS DE ORGANIZAÇÃO TEMPO/ESPACIAL, VOLTADOS À DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS/COMPORTAMENTOS.....	55
2.6 DISPOSITIVOS DE PODER: ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS/SOCIAIS PARA O EXERCÍCIO DO PODER .....	57
2.7 MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: A ANALÍTICA DO SUJEITO PROFESSOR, CRÍTICO E TRANSFORMADOR DA REALIDADE, POR MEIO DA GENEALOGIA FOUCAULTIANA.....	58

2.8 A ANÁLISE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O CAMINHO – O MÉTODO – PARA A EFETIVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	61
<b>CAPÍTULO III - A EFETIVAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS PREMISAS .....	68
3.2 O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS FORMAS ADEQUADAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CRÍTICO E TRANSFORMADOR DA REALIDADE SOCIAL .....	72
3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A QUESTÃO DA DISCIPLINA .....	76
3.4 O PAPEL DA CIÊNCIA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	81
3.5 A CONSTRUÇÃO DA VERDADE E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	84
3.6 O PROFESSOR CRÍTICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma discussão acerca dos processos de produção/fabricação dos sujeitos da educação formal – professores – através da análise da Pedagogia Histórico-Crítica. Por meio dos recursos trazidos da perspectiva Pós-estruturalista – notadamente a de base foucaultiana – nos debruçamos por sobre a questão da produção/fabricação dos sujeitos, professores “críticos”, “conscientes” e “transformadores” da realidade econômico-social, proposta pela Pedagogia Histórico-crítica. Buscamos, deste modo, compreender os elementos – presentes nesta proposta Pedagógica – que atuam enquanto tecnologias sociais de poder e de governo desses professores.

Cabe salientar que a pedagogia histórico-crítica vem sendo adotada nas escolas públicas do estado do Paraná<sup>1</sup> desde a década de 1980. Transformou-se em uma perspectiva que alcançou visibilidade nada desprezível, de lá para cá, neste estado. Tal contexto se concretizou, do ponto de vista histórico, a partir de uma luta teórica e política que se estabeleceu, nos meios escolares, formais, ainda na década de 1980 – notadamente no período do regime militar – que pregou a necessidade de se construir uma nova sociedade, que se apresentaria de forma mais justa, se comparada à sociedade capitalista. Esse projeto deveria passar, inevitavelmente, pelo campo educacional. Instância importante, uma vez que permeia o contexto formativo dos indivíduos, desde a modernidade.

O crescimento das pedagogias críticas, tais como a Pedagogia do oprimido de Paulo Freire, a pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani e a pedagogia crítico social dos conteúdos de José Carlos Libâneo fez com que, em países como o Brasil, se desenvolvessem vieses educativos ancorados em bases progressistas<sup>2</sup>. Paulo Freire, por exemplo, vai escrever sobre a Pedagogia do oprimido, sobre o fato de que a educação é um ato político por excelência. José Carlos Libâneo defende que a educação precisa se aproximar das classes menos favorecidas. Dermeval Saviani constrói a pedagogia histórico-crítica explicitamente ancorada no materialismo dialético histórico, consolidado pelos pensadores alemães, do século XIX, Karl Marx e Friedrich Engels. Saviani afirma, nessa direção, que é necessário contribuir, por meio

---

<sup>1</sup> Nos referimos, aqui, ao Paraná por residirmos e por desenvolvermos um trabalho, na área da educação, neste estado.

<sup>2</sup> Progressista, aqui, entendido do ponto de vista político. Os progressistas são aqueles(as) que se colocam à esquerda do espectro político. Defendendo pautas que se dirigem aos grupos minoritários das sociedades capitalistas (historicamente excluídos).

da educação, para a consolidação do projeto social visualizado pelo Materialismo Dialético Histórico.

Entendemos que as teorias pedagógicas, críticas, por meio de suas tecnologias, buscam formar sujeitos escolares ancorados em formas específicas de ser e agir. Sujeitos que passam a ser construídos dentro da “ideia de uma educação libertadora e progressista” (GARCIA, 2002a, p. 54). Tais pedagogias críticas, segundo Garcia (2002a, p. 58), em grande medida se ancoram nos preceitos advindos da perspectiva governamental/pastoral (cristã), por meio da qual passou-se a ver este sujeito como capaz de ser transformado em um professor “capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade” e “capaz de responder [...] às demandas da própria sociedade”. Nessa perspectiva, o professor deve atuar por meio da busca da verdade, no sentido de contribuir para a transformação/libertação diante das diversas formas de dominação social existentes.

Por outro lado, a partir de uma leitura de base foucaultiana, entende-se que os sujeitos – dentre eles, os professores - passam por processos que são processos de fabricação de certos tipos de sujeitos. Isto porque, para Michel Foucault (2017, p. 190), a sociedade é atravessada por múltiplas relações de poder, o qual, por isso mesmo, é heterogêneo e não está localizado unicamente em determinadas instituições ou sujeitos (de forma específica, substantiva). Para Foucault, não existe “o” poder, mas relações de poder – o que foi atestado por um dos seus maiores intérpretes, Giles Deleuze: “As relações de poder não emanam de um ponto central ou de um foco único de soberania, mas vão a cada instante ‘de um ponto a outro’ no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros e mudanças de direção, resistências.” (DELEUZE, 2006, p. 81).

Para Foucault, portanto, o poder está em todos os lugares (daí sua microfísica do poder). Além disso, para Foucault (2017, p. 36), o poder não se apresenta unicamente no seu formato “negativo”, pois “o poder não é essencialmente repressivo (já que ‘incita’, suscita, ‘produz’) [...] e passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes” (DELEUZE, 2006, p. 79). O poder opera por meio de estratégias próprias, não sendo dependente de outros campos, como o campo econômico e/ou o campo político.

Para Foucault, ainda, poder e saber (formas de conhecimento) se retroalimentam, porque toda forma de poder se ancora em saberes; bem como toda forma de saber atua por meio de estratégias de poder. Por isso, o poder produz e incita formas de saber, que se modificam de acordo com as relações e as condições sob as quais subsistem. Como agente produtor de saberes, o poder tem a capacidade de consolidar articulações na construção de discursos que

emolduram proposições “verdadeiras” acerca dos sujeitos. Do que eles são e ou no que devem se transformar.

O que está em jogo é o que rege os enunciados e a forma como eles reagem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente suscetíveis de serem verificadas ou informadas por procedimentos científicos. (FOUCAULT, 2017, p. 39).

Mas o que é o poder? o poder constitui-se enquanto ferramenta que utilizamos para estabelecermos formas de governo sobre os outros, a partir da vontade de atuarmos sobre estes. Perfazendo uma tecnologia para a construção da subjetividade (da formação de um sujeito). Normalmente, de forma silenciosa, feita por dispositivos que proporcionam um conjunto de comportamentos a serem introjetados por parte dos sujeitos. No caso das perspectivas pedagógicas, críticas, podemos dizer que o poder almeja a formação de um sujeito, segundo Garcia (2002b, p. 18), que apresente determinados padrões comportamentais e certos atributos: carisma, vocação, paixão e compromisso com a justiça social, moral, com os valores humanos e com a busca da verdade.

Desse modo, as pedagogias – dentre elas, as pedagogias críticas, tais como a Pedagogia Histórico-crítica – apresentam-se como processos de produção de sujeitos – e, mesmo, como processos de subjetivação, ou seja, como formas de produção de sujeitos que passam por ferramentas advindas de fora (institucionalmente) e pela elaboração construída pelo próprio sujeito, diante do que o influencia, por meio da aplicação de tecnologias sociais e dispositivos “[...] isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder”. (REVEL, 2005, p. 39). Através dessas técnicas, o sujeito professor – crítico – interioriza esses modelos, esses padrões comportamentais a serem seguidos e interioriza os discursos que o subjetivam numa determinada direção/forma de ser. Assim, as pedagogias críticas podem ser lidas enquanto dispositivos que visam a construção de sujeitos escolares críticos e transformadores da realidade. Caberia perguntamos: Críticos em relação a quê? Ao capitalismo. Com a intenção de transformar a sociedade em que direção? Em direção ao socialismo/comunismo. Ou, no mínimo, na direção do que é considerado - por esta perspectiva - uma sociedade mais justa.

Através desta pesquisa – dissertação – buscou-se compreender o que sustenta os discursos<sup>3</sup> advindos da pedagogia histórico-crítica, direcionados aos professores. Quais são os

---

<sup>3</sup> O conceito de discurso é entendido por Foucault, segundo Revel (2005, p. 37), como um conjunto de enunciados, onde podem somar-se diversos campos de saberes, mas que obedeçam a uma mesma lógica de funcionamento, e

pressupostos que alimentam esta visão dos indivíduos, das classes sociais, das sociedades capitalistas, da educação. Para esta análise, nos amparamos em uma perspectiva pós-estruturalista; mais especificamente na obra de Michel Foucault. Para Peters (2000, p. 10), o pós-estruturalismo apresenta-se como uma forma distinta de olhar o sujeito e o social, que segue a filosofia da diferença, proposta pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Esta filosofia move diversos autores<sup>4</sup>, a partir da década de 60 do século XX, na direção do descentramento das

[...] “estruturas”, da sistematicidade e da pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, perseverando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista. (PETERS, 2000, p. 10).

Cabe salientar que pressupostos como o que afirma não haver um sujeito universal, desde sempre aí existente, são fundamentais para se compreender o ponto de partida pós-estruturalista. Para o pós-estruturalismo, como se refere Peters (2000, p. 10), não existe, de igual forma, uma consciência universal ou capaz de abarcar a totalidade fenomênica do mundo – a verdade por trás das aparências. Isto, porque para o pós-estruturalismo não existe uma verdade final a alcançar; não existe um fim histórico nos esperando. O que existe, de acordo com a filosofia da diferença, é justamente o encontro de diferentes racionalidades – diferentes lógicas, advindas de grupos heterogêneos e que buscam, na esfera política, legitimar seus pontos de vista. Neste sentido, o que existe são vontades de verdade.

De todo modo, segundo Peters (2000, p. 20), o pós-estruturalismo pode ser compreendido como um movimento de pensamento “[...] que corporifica diferentes formas de práticas críticas. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes.” (PETERS, 2000, p. 29). Como uma perspectiva dentro do pós-estruturalismo temos as leituras consolidadas por Michael Foucault acerca da produção de sujeitos, a partir da modernidade.

Segundo Veiga-Neto (2016, p. 33), Foucault, na fase de produção denominada genealógica, aprofunda análises sobre as relações de poder e de como estas relações formam os sujeitos. A genealogia Foucaultiana reforça a ideia de que é preciso descer aos “porões”, ao

---

não necessariamente apenas a lógicas linguísticas ou formais. Estes saberes unificam-se para criar mecanismos de regulamentação e organização, objetivando a criação de saberes, estratégias e práticas.

<sup>4</sup> Giles Deleuze, Felix Guatarri, Jean François Lyotard, Michel Foucault e outros.

subterrâneo da história para superar as grandes metanarrativas, religioso-jurídico-políticas, de modo a olharmos para os mecanismos disciplinares, efetivamente produtores dos sujeitos. “Assim, pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes, principalmente, para nos rebelarmos contra o presente.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 59).

“As grandes narrativas são, pois, histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las” (PETERS, 2000, p. 18). A genealogia, enquanto diagnóstico do presente, se utiliza da história para mostrar “a contingência do que é o nosso presente e daquilo que nele somos.” (GARCIA, 2002b, p. 18). Assim, Foucault, por meio da genealogia, segue o curso dos dispositivos, das estratégias que a relação saber/poder, nas instituições, perfaz, de modo a conduzir os indivíduos. Foucault procura elucidar a relação entre as relações de poder e a construção de saberes, buscando compreender como esta relação provoca a formação de corpos dóceis e produtivos. “O objetivo de Foucault é traçar uma genealogia das relações entre poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do ser-poder.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 65).

Como a escola é, para Foucault (2017, p. 86), uma das instituições de sequestro da modernidade – uma vez que é uma instituição onde indivíduos passam boa parte do tempo, desde tenra idade –, é nessas instituições, para esse autor, onde ocorrem alguns dos mais importantes processos disciplinares: processos de subjetivação de sujeitos. Embasados nessa perspectiva foucaultiana buscamos desenvolver um olhar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando compreender e produzir uma análise dos discursos/processos elaborados por esta Pedagogia, enquanto proposta de fabricação de sujeitos, professores, críticos e reflexivos.

Desse modo, compreendemos ser possível analisarmos a pedagogia histórico-crítica como uma tecnologia de fabricação do sujeito professor, crítico, que deve ser portador “[...] de razão, centrado, reflexivo, ativo, emancipado, autônomo, responsável, compreendedor, crítico, etc,” segundo referendou a estudiosa Maria Manoela Alves Garcia (2002b, p. 14).

Garcia (2002b, p. 66) acrescenta, ainda, nesta direção, que a própria Escola é, antes de tudo

o resultado, não de princípios ou de avanços sociais num determinado momento da história, mas sim o resultado de um conjunto de improvisações e permutas entre um Estado que “concebia a escola como um instrumento burocrático de governo social dos cidadãos” e um “pastorado cristão” que a via como meio de disciplinamento espiritual das almas. A aspiração de total e completo desenvolvimento da pessoa humana ou da classe social, que os discursos modernos e contemporâneos em educação defendem, é uma herança

secularizada do ambiente ético do pastoralismo cristão, não sendo, portanto, um princípio moral e político absoluto.

Diante de tais análises, e a partir da utilização de uma análise textual, a pesquisa realizada para a elaboração desta dissertação buscou compreender os pressupostos que emolduram a PHC. Por meio de

Uma investigação de racionalidades práticas aplicadas a humanos... Uma pesquisa de tecnologias que se instituíram em nome dos mais variados objetivos. [...] (GARCIA, 2002b, p.180).

Esse processo permitiu, assim entendemos, que se apreendesse as tecnologias sociais advindas desta perspectiva, que se direcionavam/direcionam para a formação dos professores críticos e reflexivos que se propõem formar. Deste modo, consolidamos o objetivo geral da pesquisa, na busca de compreendermos os pressupostos teóricos por meio dos quais a Pedagogia Histórico-Crítica firmou suas bases, no que se refere à formação do sujeito professor, crítico.

Como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes:

- a) Analisar os pressupostos teóricos advindos do materialismo dialético histórico, corrente que forneceu as principais bases ao advento da Pedagogia Histórico-crítica;
- b) Discorrer sobre os pressupostos – os pilares – que sustentam a Pedagogia Histórico-crítica, notadamente no que se refere aos professores críticos que quer formar; por meio da análise das principais obras de Dermeval Saviani;
- c) Verificar, por meio de uma análise de base foucaultiana, de que modo a pedagogia histórico-crítica propõe efetivar processos de formação de sujeitos, professores, críticos e transformadores da realidade.

Para finalizar, referendamos o fato de que o presente trabalho se concretizou por conta das angústias e questionamentos que vem nos acompanhando, nestes dez anos de trabalho docente que completamos em 2020. Durante este tempo verificamos que mudanças radicais, comportamentais, vêm ocorrendo, inclusive nos ambientes escolarizados.

A questão da Pedagogia Histórico-crítica, com a qual entramos em contato, embora importante, passou a ser vista por nós como uma perspectiva dentre outras possíveis. Tal perspectiva, aliás, juntamente com os pressupostos que a alimentam, passou a ser questionada e/ou, no mínimo, relativizada – no contemporâneo - diante dos novos desafios colocados para as sociedades e, em consequência, para as escolas. Questionamentos que acompanharam a derrocada dos regimes socialistas – socialismo real - ocorridos a partir dos anos 80 do século



XX e que colocaram, de certo modo, em xeque estas experiências e as teorias que alimentaram estas experiências, como a teorias advindas do materialismo dialético histórico.

Se tais fatos históricos, por um lado, não encerraram os debates propostos por perspectivas como as advindas do MDH – por esta referendar certas questões que perpassam, ainda, o modo de produção capitalista -; por outro lado, representaram novos desafios, que passaram a ser analisados por novas formas de leitura sobre o social e sobre a educação. Leituras advindas, inclusive, do próprio campo progressista. No nosso caso, por conta de entendemos que precisávamos sair da zona de conforto e encararmos outras leituras, que nos possibilitassem enfrentar questionamentos colocados pelos novos tempos.

Elaboramos estes questionamentos como forma de estudarmos e problematizarmos os pressupostos que alimentaram/alimentam perspectivas pedagógicas como a PHC. Calcadas, em grande medida, na busca da superação do capitalismo.

Queremos afirmar, com isto, por um lado, que o pensamento progressista – notadamente o atrelado ao MDH – encontra-se diante de impasses, desde a derrocada do império soviético, ocorrida nos anos 1980/1990. O que não significou, obviamente, o fim deste pensamento ou o fato de que não tem mais nada a dizer. Por outro lado, não se pode negar o fato de que é necessário que se tenha coragem para encarar as propostas advindas do campo progressista – tais como a consolidada pela Pedagogia Histórico-crítica, no campo da educação formal – diante dos novos tempos históricos. Uma vez que esta perspectiva – como as demais, existentes no campo da educação – são consolidadas por homens/mulheres, a partir de certos pressupostos e certas formas de olharem para a sociedade.

O trabalho feito não buscou diminuir a importância histórica atrelada ao projeto educacional encampado pela PHC, ou apresentar outra perspectiva pedagógica – vista como pretensamente superior -; apenas buscou compreender/problematizar tal perspectiva, a partir de um olhar diferenciado, advindo do pós-estruturalismo. Proposta que nos possibilitou pensar sobre certas questões, colocadas para as perspectivas progressistas, hoje: Como formar professores críticos e transformadores da realidade (capitalista) em direção a outro mundo possível (socialismo/comunismo), se os exemplos históricos, advindos das experiências do socialismo real (efetivadas no século XX) redundaram, após um período de funcionamento que durou aproximadamente 70 anos, em fracassos econômico-sociais? Em regimes totalitários, etc?

Buscamos, assim, colaborar com a analítica do campo educacional, por meio de um viés que entende as perspectivas pedagógicas enquanto maquinarias – propostas por

homens/mulheres – em certo período histórico e a partir do entendimento que desenvolvem acerca dos fatos sociais. E não como um projeto que levaria/levará os sujeitos `a verdade final da história. À emancipação final diante das formas de dominação existentes e ou ao ápice de sua ‘consciência’.

## CAPÍTULO I – A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SEUS PRESSUPOSTOS

### 1.1 O MATERIALISMO DIALÉTICO HISTÓRICO

A presente dissertação, conforme exposto na introdução, versa sobre a Pedagogia Histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, professor emérito da Unicamp e que coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”.

A Pedagogia Histórico-crítica surgiu na década de 80 do século XX, no Brasil, como uma ferramenta de formação de professores, bem como uma metodologia educacional, formal – disposta para as escolas – que busca contribuir com a consolidação de uma escola crítica e que desenvolva, notadamente na educação básica e pública, concepções científicas acerca da realidade material (leia-se, econômica), de modo a servir tanto como aparato escolar, transmissor de conteúdos científicos; quanto de instância política, formativa de consciências críticas diante do modo de produção capitalista.

A Pedagogia histórico-crítica pode ser analisada enquanto um saber<sup>5</sup> voltado ao campo escolar. No entanto, teve seu núcleo formativo (suas principais concepções) advindas do materialismo dialético histórico – corrente de pensamento filosófico-sociológico desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX, na Europa<sup>6</sup>.

Cabe salientar que o século XIX foi palco do “nascimento das Ciências Humanas e sociais”. Escolas como o positivismo, a partir de Augusto Comte e seus seguidores, desenvolvem, neste século, a perspectiva cientificista, calcada na busca da compreensão das “Leis” que regeriam os fenômenos sociais. O funcionalismo, por meio da obra de autores como

---

<sup>5</sup> O saber é entendido, a partir de uma leitura foucaultiana, como formas de conhecimento adaptadas, criadas, nos ambientes institucionais, e que alimentam o poder, na direção da ação a ser feita sobre os indivíduos. Por isso, Foucault (2017) ao tratar do conceito de saber não o separa do conceito de poder, pois percebe que os dois se retroalimentam, compondo modos específicos de controle dos corpos/comportamentos.

<sup>6</sup> “A *Pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”. (SAVIANI, 2013, p. 76). E mais: “Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica”. (SAVIANI, 2013, p. 80).

Emile Durkheim, entre o final do século XIX e o início do século XX, buscou explicar a lógica de funcionamento dos sistemas sociais, ou seja, sua lógica interna e autorreferente (por conta disto, estudou, prioritariamente, as instituições sociais). O materialismo histórico dialético, por sua vez - popularmente conhecido como marxismo -, a partir de Karl Marx e Friedrich Engels, buscou analisar, também no século XIX, de forma dialética, o movimento histórico que rege a materialidade social (ancorada no campo produtivo); a partir das classes sociais (burguesia e proletariado) que passaram a compor a sociedade ocidental – notadamente nos século XIX - a partir do advento do capitalismo fabril.

Para o MDH a questão da economia (ou do que autores marxistas como Luiz Althusser<sup>7</sup> vão chamar de infraestrutura), se liga às condições materiais da existência humana, porque se liga à sobrevivência da espécie humana – espécie que, para se perpetuar, precisa moldar a natureza, para sobreviver. Esse movimento liga os homens à natureza e entre si, fazendo surgir as forças produtivas (elementos utilizados para trabalhar por sobre a natureza) e as relações de produção (as relações que os homens estabelecem entre si, de forma específica, em dado momento histórico, no trato coletivo, feito em direção à natureza). Tais elementos criam o que Marx (2006, p. 56) chama de modos de produção.

Entre as necessidades vitais a serem sanadas (para a sobrevivência) e a ação humana efetivada por sobre a natureza (feito por meio do trabalho humano, justamente para que a vida se torne viável), existe um elemento intermediário, qual seja, a consciência humana. Que ganha forma a partir das relações materiais que os homens estabelecem com a natureza, mas que é capaz de ser educada, de modo a se dirigir à verdade das coisas. Elemento que perpassa, do ponto de vista do olhar político, dado pelo MDH, o campo da educação progressista. Já que para esta perspectiva o trabalho humano é fruto da ação humana e é ferramenta intermediária entre as necessidades humanas e a subsequente forma de vida criada pelos próprios homens, ao moldarem a natureza e estabelecerem certas formas de convívio social. Que se dá como condição posta aos homens, historicamente; mas que não elimina, por parte destes mesmos homens, a capacidade de transformar esta realidade dada.

Todavia, para o MDH, sob o capitalismo, a consciência dos trabalhadores está ligada as condições materiais de vida. Condições atreladas, segundo Marx (2006), ao estranhamento, ou seja, o fato de que os trabalhadores perdem o poder sobre o que produzem. Uma vez que o que

---

<sup>7</sup> Luiz Althusser (1918-1990), filósofo francês, aparece como um dos nomes mais importantes da teoria marxista, e como um dos grandes teóricos da ideologia, em sua obra “Aparelhos ideológicos de Estado”, o autor traz todas as realidades que se apresentam na forma das mais diversas instituições sociais, e como estas se aparelham de forma repressiva e ideológica sobre os sujeitos, como forma de manutenção da classe dominante.

produzem não é feito, mais, para atender necessidades vitais, mas para satisfazer interesses de uma classe social específica (a burguesia).

O estranhamento, então, se caracterizaria pelo fato de o trabalhador, o homem, não ser capaz de fazer-se totalmente presente no ato produtivo; pois quanto mais produz, menos pode possuir, desfrutar do que produz. Assim, a consciência e a leitura de mundo produzida por essa relação fica, via de regra, submetida a ideologias (ideias de mundo) advindas dos grupos dominantes e, portanto, alienada (caracterizada por uma visão distorcida, equivocada) diante da realidade.

Processo que nos leva ao tema da educação. Isto porque a educação, segundo Dermeval Saviani (2013, P. 29), torna-se parte importante do processo de tomada de consciência, por parte dos homens, diante da realidade concreta, material, em que vivem. Portanto, para autores como Saviani<sup>8</sup> (2013, p. 29), afirmar que a “educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência [...]” humana, para a tomada de consciência crítica diante do mundo. Já que, em consonância com o que a ponta o MDH, a PHC entende que homens constroem sua própria realidade, mas diante de condições existenciais impostas a eles, não escolhidas por eles.

Essa dialética existencial coloca, por um lado, para os homens, certas condições que não podem menosprezar. Por outro lado, coloca para esses mesmos homens a capacidade de agirem diante das circunstâncias, transformando a realidade. Realidade disposta, por sua vez, segundo Marx e Engels (2006, p. 44), por meio das respectivas classes sociais, envoltas no mundo produtivo: burguesia e proletariado.

Para Marx: “O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, 2006, p. 45). Por isso, a construção da vida humana, inclusive a partir de suas criações vem *pari passu* com as contradições presentes na sociedade,

---

<sup>8</sup> Dermeval Saviani nasceu em 3 de fevereiro de 1944, em Santo Antônio de Posse, São Paulo. Realizou sua formação básica em colégios confessionais. Ingressou no curso de filosofia e licenciou-se em 1966 pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de São Bento da PUC-SP. Após sua formação passou a atuar na carreira docente, construindo uma vasta experiência, assim como uma vasta formação na área educacional. Consolidou, por conta disto, inúmeras publicações, que contribuíram com a educação brasileira. Hoje, Dermeval Saviani é Professor emérito da Unicamp e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Ao longo de seu trabalho o autor desenvolveu a Pedagogia Histórico Crítica, ou seja, uma nova corrente de pensamento pedagógico, a ser desenvolvida em países como o Brasil. Busca, a partir da PHC, uma forma de, através da educação, produzir sujeitos conscientes de sua humanidade, que possam produzir a transformação em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. Sujeitos que possam atuar de forma crítica e transformadora diante de sua realidade. Sujeitos que, em seguida, também possam produzir outros sujeitos, com as mesmas características e que tenham condições de produzirem a transformação social. Sendo assim, para nosso olhar e nossa pesquisa, o discurso e as tecnologias sociais dispostas pela PHC apresentam-se como ferramentais criados e direcionados a fabricarem, produzirem, subjetivarem certos indivíduos, em direção a determinados modos de ser e agir.

diante, notadamente, das classes sociais. Aliás, para Karl Marx (2006, p. 45), a história da humanidade é a história da luta de classes. O movimento diante do real, por outro lado, traz consequências não só para o âmbito econômico, mas para o cultural, já que, por um lado, “o homem é o produtor da cultura, por outro lado, a cultura produz o homem. [...] o homem não existe sem cultura e nem a cultura sem o homem” (SAVIANI, 1983, p. 47). Nessa direção, Saviani (1983, p. 47-48) ressalta que

O homem valoriza os elementos naturais, como objetos de transformação, de criação do mundo da cultura. Para transformar a realidade, ele tem que intervir na situação; isto já indica a possibilidade do homem de, para transformar a realidade, destacar-se da própria realidade. Então, ele é um ser natural que é capaz de intervir na natureza, modificando-a. (SAVIANI, 1983, p. 47-48).

Para essa perspectiva, o ser humano pode intervir em seu meio para construir sua realidade, de forma consciente, sendo esta a grande diferença entre os homens e os demais animais. O que é reforçado por Amorim<sup>9</sup> (2017, p. 66), ao afirmar que a ação planejada, feita de modo a se alcançar certos objetivos, faz parte da condição existencial humana. Para Marx e Engels esse intrincado processo, que se dá entre condicionantes existenciais (advindos, prioritariamente, do campo material) e a possível emancipação humana (das classes subjugadas), é o elemento central a ser destrinchado, caso se queira compreender o movimento social-histórico e, mais do que tudo, caso se queira contribuir para a mudança efetiva das condições existenciais postas pelo modo de produção capitalista.

Como o materialismo de Marx e Engels se opõe à metafísica ou ao idealismo filosófico, que veem o mundo a partir das ideias e das representações sobre o mundo - que, por sua vez, construiriam o mundo material -, para estes autores (MARX; ENGELS, 2006, p. 44) a vida material condiciona as consciências e as representações do mundo. Por isso, para estes autores, as ideias dominantes são, via de regra, as ideias advindas da classe que detém o poder. No caso do modo de produção capitalista, da burguesia. Por isso, para Marx e Engels: “Os pressupostos dos quais partimos não são arbitrários nem dogmas. São bases reais das quais não é possível abstração a não ser na imaginação.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 44). São as condições e o enfretamento destas condições materiais, adversas, colocadas para a classe dos trabalhadores que possibilitam a construção de conhecimentos que tornam possível pensar o concreto, o

---

<sup>9</sup> Elaine Regina Aguiar Amorim é mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, e pós-doutorado em Ciência Política pela mesma instituição. A autora concentra seu trabalho e pesquisas nas áreas da sociologia do trabalho e dos movimentos sociais, apresentando-se como uma representante de uma leitura advinda do materialismo dialético histórico.

campo material. Assim, é possível abstrair o concreto, de modo a retornarmos ao concreto, por meio da ação. Da práxis.

Cabe salientar, ainda, que para Marx e Engels não importa, apenas, interpretar (compreender) o mundo, importa transformá-lo. Tal perspectiva está dotada – explicitamente – de uma propensão política, ou seja, de uma vontade de influenciar a história humana em uma determinada direção – àquela que defende a classe trabalhadora. Considerada a que é explorada e a que, ao mesmo tempo, possuiria as condições históricas de efetivar a mudança social esperada. Por conta do processo dialético colocado diante de si.

Fica muito claro, portanto, que para o MDH, conforme reforçam autores como Amorim (2017, p. 68), é a base material, socioeconômica, mediada no capitalismo pelo trabalho humano, que estabelece as bases de sustentação da vida social – o que se chama de infraestrutura. Essas bases condicionam dialeticamente o que se chama de superestrutura, ou seja, os “elementos que representam o campo político, ideológico (as visões de mundo), o direito, a arte, ou seja, os elementos advindos do campo ‘não econômico’ e que representam a esfera das ideias e representações” (AMORIM, 2017, p. 76). Dessa forma, a infraestrutura e a superestrutura, ao conectarem-se, constroem a dinâmica das relações sociais, políticas, econômicas e culturais de uma realidade social.

Tais elementos caracterizariam o homem, dialeticamente, como um “[...] ser situado, determinado pelas condições do meio natural e cultural [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14), em que vive. Envoltos por mudanças históricas adstritas, de forma mais precisa, ao campo produtivo (SANCHES<sup>10</sup> et al., 2014). O que exige uma ação pensada, trabalhada, praxiológica, caso se queira mudar as circunstâncias sociais. Nesta mesma direção, para autoras como Chauí<sup>11</sup>, esses autores nos ajudaram a compreender

[...] Que as mudanças históricas não resultam de ações súbitas e espetaculares de alguns indivíduos ou grupos de indivíduos, mas de lentos processos sociais, econômicos e políticos baseados na forma assumida pela propriedade dos meios de produção e pelas relações de trabalho. (CHAUI, 2008, p. 231).

---

<sup>10</sup> Wilson Sanches, graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina e Mestre em Ciências Sociais (UEL). Apresenta-se como um representante da leitura advinda do MDH.

<sup>11</sup> Marilena Chauí é filósofa e professora da Universidade de São Paulo e uma das mais respeitadas intelectuais do Brasil, tendo uma vasta e importante obra e atuação política, social e educacional. Sendo uma das mais importantes autoras da corrente advinda do MDH no Brasil.

Assim se constitui o materialismo do MDH, ao interpretar a realidade a partir de suas condições concretas, e não a partir de ideias construídas no ‘vácuo’. Daí autoras como Marilena Chauí (2008, p. 386) afirmarem:

Materialismo porque somos o que as condições materiais (relações sociais de produção) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo.

Já a dialética do MDH parte do princípio do contraditório (da luta dos opostos), observado, também, por meio de uma base material, e não por meio do idealismo Hegeliano (embora a dialética marxista advenha da dialética desenvolvida pelo filósofo Friedrich Hegel), ou seja, da premissa defendida por este último, ao afirmar que são as ideias que moldam o mundo material. Daí Marx afirmar que a dialética de Hegel estaria de “cabeça para baixo” (MARX; ENGELS, 2006, p. 62). Se a história não ocorre ao acaso, mas sim como resultado das realizações humanas, pode-se compreender que ela também se apresenta como dialética, pois é fruto das contradições advindas, notadamente, dos meios de produção e das forças produtivas. Por isso, segundo Sanches et al. (2014, p. 73), “partem daí as lutas de classe, e, para Marx, este é o motor da história”. Portanto, a dialética apresenta-se como estruturante desse pensamento.

Importa registrar que a discussão referendada pelo MDH aponta para a superação do capitalismo, por meio das contradições inevitáveis (dialéticas) presentes neste modo de produção e que redundariam, segundo os arautos desta teoria, numa situação insustentável – advinda, por exemplo, do crescimento exponencial da miséria mundial, decorrente da exploração capitalista – explicitada por meio de revoltas e revoluções. Desse modo, o modo de produção capitalista estaria fadado a ser substituído, por meio do processo dialético adjacente ao seu funcionamento – assim como os modos de produção que se deram, na história, antes do capitalismo: modo de produção escravista, modo de produção feudal, tiveram seu fim - pelo comunismo, ou seja, por um modo de produção que não leva em consideração, de forma prioritária, o capital, mas a justiça social, a partir do fim da existência das classes sociais; efetivadas, por sua vez, após a instauração da ditadura do proletariado (ou da tomada do poder do Estado, num primeiro momento, por parte do proletariado).

Para Sanches et al. (2014, p. 73) a dialética significa, num primeiro momento, a arte do diálogo, a arte de debater. Dialética é um debate no qual há ideias diferentes, no qual um posicionamento é defendido e contradito logo depois. Já



Para o marxismo, dialética é o pensamento e a realidade ao mesmo tempo, ou seja, a realidade é contraditória com o pensamento dialético. Para a dialética marxista, o mundo só pode ser compreendido em um todo, refletindo uma ideia a outra contrária, até o conhecimento da verdade. Marx e Engels mudaram o conceito de Hegel e introduziram um novo conceito, a dialética materialista, que dizia que os movimentos históricos ocorrem de acordo com as condições materiais da vida.

Diante dessa perspectiva, Costa (2010, p. 63) reforça que, para o MDH, as sociedades são constituídas por relações de conflito entre classes sociais, ou seja, advindas de sua dinâmica histórico-social. Segundo esse autor, isso marca uma importante contribuição do pensamento marxista para as Ciências Sociais, no sentido de que essa perspectiva busca compreender as disputas entre os grupos sociais e o quanto estas disputas apresentam-se como movimento de transformação social, política, econômica e cultural, com o passar dos tempos.

Da mesma forma, e para o mesmo autor (COSTA, 2010), o MDH também traz para a arena das Ciências Sociais e Humanas a discussão acerca do fato de que interpretar a realidade não basta, conforme já afirmamos na presente dissertação, pois para o marxismo é preciso transformar a realidade conhecida. “A solução real, prática, dessa fraseologia, a remoção dessas representações da consciência dos homens, só será feita como foi dito, alterando-se as circunstâncias e não meramente por dedução teórica.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 68). Isto porque “na realidade, para o materialista prático, isto é, para o comunista, trata-se de revolucionar o mundo existente, de atacar e transformar, na prática, o estado de coisas que ele encontrou.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 73).

Essa afirmação se transformou, a partir do século XX, em uma experiência real/empírica, a partir da revolução bolchevique (comunista) ocorrida em 1917 na Rússia e que posteriormente consolidou o que passamos a conhecer como União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) – experimento empírico, político-econômico, que buscou colocar em prática as ideias de Karl Marx e Friedrich Engels. Desse modo, o século XX ficou conhecido, dentre outras coisas, como o século da “bipolaridade política” entre Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ou seja, como o século que, por aproximadamente 70 anos, viu o mundo ser dividido entre duas superpotências, entre duas ideias: entre as ideias capitalistas – capitaneadas, justamente, pelos EUA – e as ideias comunistas – capitaneadas, justamente, pela URSS –, cada qual apontando ter as respostas para a efetivação de uma sociedade mais justa, mais próspera, mais livre, etc.

Processo que se encerrou a partir do final da década de 1980, com a “queda do muro de

Berlim” (muro que separava a Alemanha em dois territórios, um liderado pelos EUA, fazendo parte, portanto, da influência capitalista; e outro liderado pela URSS, fazendo parte, portanto, da influência comunista). Além disso, a partir de 1991, com a derrocada da URSS, por meio da Glasnost e da Perestroica – processo de reabertura política e econômica efetivadas, na Rússia, por Michail Gorbachev –, a própria URSS desaba. Na sequência, o bloco comunista (que compunha a URSS) se desfez, a partir da dissolução das 15 repúblicas atreladas à Rússia, que se seguiu à revolução Bolchevique de 1917.

A década de 1980 é sintomática, sob este aspecto, uma vez que vê acabar a bipolaridade política e econômica mundial de até então. A partir deste momento passa-se a falar em globalização, e não mais em bipolaridade política ou em “guerra fria”. O poder de influência comunista, e inclusive o poder de influência advindo das teses do MDH parecem arrefecer, desde então.

Todavia, é justamente no contexto da década de 1980 que a PHC se consolida como uma perspectiva educacional. Dermeval Saviani, frente a este desafio, continua seu trabalho, discutindo com a nova realidade que se apresenta ao mundo, mas mantendo suas convicções e as premissas originais de sua perspectiva pedagógica, em grande medida, advindas do MDH. Até porque luta de classes, trabalho alienante (estranhado) e consciência política (como proposta de mudança social) são elementos que aparecem, num primeiro momento, na analítica produzida pelo MDH; e que, num segundo momento, se ligam ao tema da educação progressista, tal como a desenvolvida pela PHC. Elementos que serão apresentados logo a seguir e que, assim entendemos, constituem o núcleo duro dos pressupostos que influenciaram a PHC de Dermeval Saviani.

### 1.1.1 LUTA DE CLASSES

Para que se compreenda o que compõem o MDH é preciso que se analise o conceito de classes sociais e de luta de classes, desenvolvido por tal perspectiva. Segundo Costa (2010, p. 65), para o marxismo, a sociedade capitalista divide-se entre os possuidores dos meios de produção e os não possuidores destes meios, ou seja, entre burguesia e proletariado. De acordo com Marx (2007, p. 47), para compreender a sociedade é necessário levar em consideração que “a história de todas as sociedades, até nossos dias, é a história da luta de classes”. O autor, no “Manifesto do Partido Comunista”, compreende a organização histórica, do ser humano em sociedade, como uma organização em classes. Assim,

O homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestre e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma batalha ininterrupta, ora aberta, ora dissimulada, uma luta que terminava sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com a destruição das duas classes em luta. (MARX, 2007, p. 47).

A sociedade capitalista, para o MDH, também é dividida entre classes sociais antagônicas. Esse processo se deu, segundo essa corrente de pensamento, por meio de um processo histórico ancorado, notadamente, em mudanças adstritas à esfera produtivo/econômica. Essa divisão da sociedade fez com que uma das classes se tornasse dominante e subjugasse a outra, diante de seus interesses (obtenção de lucro, por meio do uso da mais valia, relacionada ao sobre trabalho dos operários). Situação, portanto, ancorada em antagonismos intransponíveis, devido ao fato de que a existência das classes ancorar-se-ia em interesses contraditórios, que emoldurariam a realidade de cada classe social.

As classes sociais formadas no capitalismo industrial – burgueses e proletários – estabelecem desigualdades intransponíveis entre os homens e relações que são, antes de tudo, de antagonismo e exploração. O antagonismo e a exploração derivam dos interesses inconciliáveis entre as classes. (COSTA, 2010, p. 65).

Diante dessas análises, pode-se dizer que no sistema capitalista, ainda segundo Costa (2010), as classes sociais vivem da relação que estabelecem entre si, por meio do trabalho. Todavia, como já dito, esta relação se ancora em interesses antagônicos, baseados na exploração do trabalho do proletariado, por parte da burguesia.

Dessa divisão se originam as classes sociais: os “proletários” – trabalhadores despossuídos dos “meios de produção”, que vendem sua força de trabalho em troca de salário – e os “burgueses” – que, possuindo meios de produção sob a forma legal da propriedade privada, “apropriam-se” do produto do trabalho de seus operários em troca de salário, do qual eles dependem para sobreviver. (COSTA, 2010, p. 65).

Para Marx (2006, p. 75), as disputas entre classes sociais sempre estiveram presentes na história da humanidade, uma vez que sempre houveram disputas por interesses distintos, entre os diferentes grupos que compuseram os diferentes momentos históricos.

Para Marx, a história humana é a história da disputa constante por interesses que se opõem. As divergências e os antagonismos entre grupos estão subjacentes a toda relação social, nos mais diversos níveis da sociedade, em todos os tempos, desde o surgimento da sociedade. (COSTA, 2010, p. 65).

No capitalismo, essa disputa se concentra na preservação da propriedade privada dos meios de produção e dos produtos produzidos pelo trabalho humano – em grande medida, pelo proletariado – por parte da burguesia. Daí a condição material/existencial do proletariado o levar a lutar contra a exploração que sofre. Em uma realidade caracterizada por interesses antagônicos é praticamente impossível, segundo esta interpretação, que não ocorram, de forma frequente, processos sociais conflituosos e, por vezes, violentos.

Enquanto a burguesia, possuidora dos meios de produção e da propriedade privada constrói meios para manter e preservar seus privilégios e suas condições; ao proletário, trabalhador, sobram as condições mais indignas, dispostas diante de sua sobrevivência. Diante dessas condições, muitas vezes, o trabalhador se vê obrigado a compactuar – de certo modo – com esta exploração, de modo a manter condições mínimas de vida. Mas mais do que o controle da propriedade privada e dos meios de produção, a burguesia impõe, segundo Machado (2013, p. 128), parafraseando Marx, uma série de condições.

No capitalismo, Marx observa que a burguesia, a classe capitalista, tornou-se dominante, primeiro derrotando a nobreza e, a seguir, instaurando um novo tipo de sociedade. A burguesia passou a construir, à sua maneira, as formas de governo, a cultura, a política. As leis, as regras, as normas, os gostos e os padrões de consumo, de organização da economia, da ciência e da política passaram a ser determinados pelos interesses da burguesia.

Com o desenvolvimento deste modelo de sociedade, capitalista, a burguesia torna-se dominante sobre o coletivo dos trabalhadores, impondo seus padrões sociais, políticos, econômicos e culturais. E como seus interesses são diretamente contraditórios, em relação à classe do proletariado, torna-se inevitável – segundo a dialética marxista – que o conflito histórico-social, cedo ou tarde, aconteça, mediado por revoluções. Cabe ressaltar, aqui, que a PHC. De Demerval Saviani se ancora, explicitamente, na luta de classes, ao referendar o fato de que o professor crítico deve atuar de modo a contribuir com os filhos dos trabalhadores, no sentido de tornar estes indivíduos cientes de sua real condição social. Notadamente enquanto classe social.

### 1.1.2 TRABALHO

A atenção sobre a atividade trabalho é outro elemento fundamental do MDH. Consolidado por meio do entendimento de que é da realidade concreta que advém a sobrevivência da espécie humana, bem como seu posterior desenvolvimento; já que esta espécie tem de “moldar” a natureza, de modo a subverter as condições adversas em condições que permitam sua sobrevivência. Conforme atestam Saviani e Duarte (2012, p. 19). Esse processo exige o desenvolvimento de capacidades produtivas: o trabalho, que é a forma que os homens têm de humanizar a natureza. Desse modo, a atividade vital, humana, “que é o trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20), transforma tanto os homens quanto a realidade que cerca estes homens.

Para além disso, o fato de ser dotada de consciência e da capacidade de alterar as condições materiais de vida, segundo Chauí (2008, p. 384), a espécie humana é “[...] capaz de produzir as condições de sua existência material e intelectual”. Para Amorim (2017, p. 85), ainda nesta perspectiva, “o homem tem a capacidade de planejar e projetar previamente, na sua imaginação, a sua atividade, o seu processo de trabalho e o resultado almejado”, garantindo, assim, o atendimento de suas necessidades. Neste sentido, “além do conceito de produção, o pensamento marxista recupera a categoria de trabalho, atribuindo-lhe uma importância para a compreensão da produção e reprodução das condições materiais da vida humana.” (AMORIM, 2017, p. 68).

Mas o que é o trabalho? Para Chauí (2008, p. 381), Marx caracteriza como trabalho toda atividade humana que se volta à produção e ao atendimento de suas necessidades de existência e reprodução social. O trabalho, desse modo, é a atividade vital dos humanos, pois, ao transformar suas condições materiais para atender às suas necessidades, o homem altera a natureza e a si mesmo. Nas palavras do próprio Marx (1988, p. 142),

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza.

Para exercer seu trabalho, o homem necessita utilizar os meios de produção como condições materiais do trabalho. Ao mesmo tempo, desenvolve relações específicas de produção, ou seja, relação com outros homens, envolvidos neste processo, para a organização

da produção e distribuição dos meios e dos produtos; assim como para efetuar a divisão do trabalho necessária à produção. “Os seres humanos podem realizar inúmeras funções decorrentes da divisão do trabalho atribuída pela família, pelo grupo ou pela sociedade, como podem, igualmente, dividir as etapas de concepção e execução de um determinado trabalho.” (AMORIM, 2017, p. 86).

O que é significativo, do ponto de vista social, para a questão da organização do trabalho, segundo Marx (1988, p. 143), é que o homem pode realizar um grande número de atividades através de seu trabalho, mas não pode realizar tudo sozinho. Esta condição social é que assegura a produção de todos os bens necessários à existência humana, bem como a correspondente conformação organizativa do trabalho, em cada fase histórica. No capitalismo, mais precisamente, a apropriação da propriedade privada dos meios de produção, feita por alguns, que garante “legalmente” a expropriação do excedente de trabalho (a mais valia), realizada pelo trabalho assalariado, torna-se, segundo Marx (1988, p. 148), uma das grandes características do sistema socioeconômico desde então. Perfazendo o que Marx chama de trabalho alienante e da produção de um homem (trabalhador), caracterizado pela unilateralidade, ou seja, por uma formação e uma atuação profissional limitada – calcada em movimentos repetitivos e degradantes da criatividade humana.

### 1.1.3 ALIENAÇÃO

Toda a teoria advinda do MDH se ancora em outro conceito, também fundamental para os adeptos desta corrente, que é o conceito de alienação. A alienação seria uma forma distorcida, equivocada, de as classes sociais olharem para o mundo e para sua própria condição, sua própria realidade. Essencialmente a classe do proletariado. A alienação fundamental do capitalismo, segundo Marx e Engels (2006, p. 64), advém da forma com que se organiza o sistema produtivo, uma vez que aqueles que efetuam a produção (os trabalhadores), vivem sob as seguintes condições:

- a) não têm acesso aos frutos do seu trabalho (exemplo: um trabalhador da indústria automobilística, que ajuda a produzir vários veículos por mês, não tem, muitas vezes, condições de adquirir sequer um único veículo);
- b) não detêm o controle da produção (da quantidade do que é produzido; onde será vendido o que foi produzido), nem das forças produtivas utilizadas (dos

instrumentos, das ferramentas utilizadas para fabricar os produtos que serão vendidos no mercado);

- c) não detêm controle da sua própria condição enquanto trabalhadores (uma vez que estão alienados de sua própria condição existencial, ou seja, da condição de um ser que vive dos frutos de seu próprio trabalho). Conforme Amorim (2017).

O Dicionário Marxista, em relação a esta questão, informa:

Marx concordava com a crítica de Feuerbach à alienação religiosa, mas ressaltava que esta é apenas uma entre as várias formas de alienação humana. O homem não só aliena parte de si mesmo na forma de Deus, como também aliena outros produtos de sua atividade espiritual na forma de filosofia, senso comum, arte, moral; aliena produtos de sua atividade econômica na forma de mercadoria, do dinheiro, do capital; e aliena produtos de sua atividade social na forma do Estado, do direito, das instituições sociais. Há muitas formas nas quais o homem aliena de si mesmo os produtos de sua atividade e faz deles um mundo de objetos separado, independente e poderoso, com o qual se relaciona como um escravo, impotente e dependente. Mas o homem não só aliena de si mesmo seus próprios produtos, como também se aliena a si próprio da atividade mesma pela qual esses produtos são criados, da natureza na qual vive e dos outros homens. Todos esses tipos de alienação são, em última análise, a mesma coisa: são aspectos diferentes, ou formas da alienação que se produz entre o homem e a sua “essência” ou sua “natureza” humana; entre o homem e sua humanidade. (BOTTOMORE, 1983, p. 6).

Para Costa (2010, p. 65), desse modo, Marx afirma que

[...] a indústria, a propriedade privada e o assalariamento alienam ou separam o operário dos “meios de produção” e do fruto de seu trabalho, que se torna propriedade privada do empresário capitalista. Assim, o operário, por consequência, também se torna estranho, alienado em relação à natureza onde vive, a si mesmo e aos demais seres humanos.

É na divisão do trabalho que, segundo Amorim (2017), Marx identificou a causa da alienação, no capitalismo.

Isso quer dizer que o trabalho alienado se origina quando o trabalhador, destituído dos meios de produção, é obrigado a vender a sua força de trabalho como única forma de assegurar a sua subsistência. A sua própria força de trabalho, uma mercadoria igual às demais e que, em troca de um salário, passa a produzir para outro. Submetido às relações de produção capitalistas e destituído dos meios de produção, o trabalhador torna-se ainda mais pobre, quanto mais riqueza produz. Ele próprio se torna uma mercadoria, tão mais barata quanto mais mercadorias ele cria. (AMORIM, 2017, p. 91).

O trabalho como mercadoria provoca uma das formas de alienação, segundo Engels (2008, p. 95), porque os meios de produção transformam-se, com o tempo, em uma cadeia de atos sociais, e não mais de atos individuais, tornando os produtos, ali produzidos, em produtos sociais:

O fio, as telas, os artigos de metal que agora saíam da fábrica eram produtos do trabalho coletivo de um grande número de operários, por cujas mãos tinha de passar sucessivamente para sua elaboração. Já ninguém podia dizer: isso foi feito por mim, esse produto é meu. (ENGELS, 2008, p. 95).

O trabalhador individual, por sua vez, passa a ganhar apenas uma pequena parte do resultado do trabalho final – a sua parte –, sendo que o restante do que é produzido e socializado permanece obscuro para este trabalhador. A alienação, entretanto, além de socioeconômica, também se apresenta de forma significativa na esfera política, uma vez que esta, sob o capitalismo, foi desenvolvida, segundo o marxismo, como que para dar subsídio às ações da classe burguesa. A política, o Direito (as Leis) e a religião são elementos que, para o MDH, compõem a chamada superestrutura, que é condicionada pela infraestrutura, compondo campos e ações que subsidiam a dominação – sob a forma do Estado Democrático de Direito – da classe burguesa.

Segundo Costa (2010, p. 68),

A essas diferenças econômicas e sociais segue uma desigual distribuição de poder. As classes economicamente dominantes desenvolveram formas de dominação política que lhes permitem apropriar-se do aparato de poder do Estado e, com ele, legitimar seus interesses sob a forma de leis, planos econômicos e políticos.

Desse modo, a “aparente” imparcialidade do Estado age, na verdade – segundo o MDH – de modo a manter a dominação da classe burguesa. O Estado aparece como um ente imparcial e universal (SANCHES et al., 2014, p. 73), mas atua de modo a garantir a supremacia econômica e política da classe burguesa. Daí a perspectiva de que, para Marx e Engels (2006, p. 52), em obras como: “A Ideologia Alemã”, as ideias dominantes, em determinada sociedade, são as ideias advindas da classe dominante.

#### 1.1.4 CONSCIÊNCIA POLÍTICA



Para o MDH, diante das formas de exploração e alienação, a tomada de consciência é crucial para que a transformação, diante da condição material de existência, se efetive – por parte dos trabalhadores. Embasada na compreensão da concretude existencial, na exata compreensão da realidade, que se dá com o apoio da ciência, a partir da qual é possível que se promovam ações que visem superar a contradição inerente aos grupos sociais, é possível aos homens superarem as atuais condições de existência. Por isso, os homens devem fazer parte deste mundo e, deste modo, estarem com o mundo. Para Saviani (1983, p. 35), enquanto não houver a tomada da consciência, notadamente da consciência política, os homens não tomarão percepção do mundo e de si mesmos, no mundo; tornando-se incapazes de objetivar e mudar sua realidade.

Autores que atuam no campo da educação crítica (progressista) – tais como Dermeval Saviani –, embasados em perspectivas como a do MDH, apresentam justamente a conscientização dos indivíduos diante de sua condição, como elemento central de uma educação que queira atuar de modo a permitir que os homens adquiram o poder de transformar a realidade concreta. Por meio da correta reflexão sobre as condições que emolduram esta realidade. “O fundamental, portanto, é que os alunos assumam essa atitude filosófica; que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais eles se defrontam e, no caso da Educação, que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas educacionais.” (SAVIANI, 1983, p. 37).

Para uma perspectiva educacional calcada no MDH, como é a Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani (1983, p. 41), a superação da ingenuidade das consciências se dá apenas pela tomada de consciência, crítica, destas mesmas consciências, acerca dos limites concretos e das condições socioeconômicas dos sujeitos, sob o capitalismo. Nesse sentido, instituições como a escola têm uma importância fundamental, quando adotam a Pedagogia Histórico-crítica, justamente por poderem contribuir – a partir daí - para a construção das consciências críticas – trabalho voltado, enfim, à promoção desta conscientização. Cumprindo com seu papel político, enquanto instituição. Para as pedagogias críticas, os homens, diferentemente dos outros animais, têm a capacidade de transformar, de dar significado e de atribuir valor à realidade com a qual entram em contato. Para isso, entretanto, é necessário que se faça a reflexão científica sobre a realidade a ser transformada, e sobre si mesmo.

Para Paulo Freire (1981, p. 53), “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética

entre determinação e liberdade”. Autores como Paulo Freire<sup>12</sup> defendem a ideia de que, ao refletirem sobre si mesmos e sobre suas condições concretas, os homens tomam consciência do todo e podem passar a compreender a realidade que os cerca, alcançando a capacidade de provocarem transformações na sociedade, em direção à emancipação/liberdade. É neste momento que se rompe e se supera a cultura do silêncio, imposta pela cultura dominante.

Saviani (1983, p. 52), também nesta direção, mostra que

Quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, a fim de poder intervir nela, transformando-a, no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens.

Um conhecimento preciso, científico, acerca da realidade – segundo esta corrente de pensamento – produz uma tomada de consciência, por parte dos homens, capacitando-os para atuarem na direção da transformação de suas condições materiais de vida. Para autores como Dermeval Saviani, estaria ao alcance da Educação escolarizada – embasada em uma perspectiva crítica – fomentar a capacitação humana em direção à transformação social.

## 1.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Conforme afirmamos no início do capítulo I, a PHC foi desenvolvida, no Brasil, na década de 80 do século XX, por Dermeval Saviani e baseou-se – em grande medida – no MDH, de modo a trazer para o campo da educação os preceitos do marxismo. Saviani efetuou, deste modo, a apreensão desta corrente filosófico-sociológica, estabelecendo premissas de trabalho, tais como:

- a) conscientização política dos trabalhadores e de seus filhos, diante da condição destes, sob o capitalismo, ou seja, consolidação de uma educação que leva em consideração a luta de classes, própria da sociedade capitalista;

---

<sup>12</sup> Paulo Freire se apresenta como um importante representante da perspectiva da educação progressista brasileira. Nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, Freire foi um pedagogo, educador e filósofo brasileiro que dedicou seu trabalho aos menos favorecidos. Dedicou-se à educação como forma de combater as injustiças e as desigualdades. Além disso, desenvolveu um grande trabalho de erradicação do analfabetismo, e criou métodos e ideias que contribuíram com a prática educativa, no Brasil e no mundo todo. Por isso, Paulo Freire é considerado como um dos mais importantes nomes da educação brasileira, e um dos grandes representantes das pedagogias progressistas.

- b) desenvolvimento de uma educação calcada em processos rigorosos, científicos, que torne os saberes, adquiridos na escola, em saberes que possam ser levados para o cotidiano dos alunos, na sociedade;
- c) formação de pedagogos e educadores a partir da aquisição de uma postura e de um método educacional específico, comprometido com a transformação social em direção à sociedade socialista/comunista.

Ancorada na superação da chamada pedagogia tradicional (aquela que, entre outras coisas, segundo autores como Paulo Freire, se baseava em práticas tais como a da “educação bancária”, ou seja, no acúmulo de conhecimentos por sobre os alunos), a Pedagogia de Dermeval Saviani vai apostar – como outras pedagogias que passam a surgir entre as décadas de 70 e 80 do século XX; décadas marcadas pela ditadura militar - justamente na conscientização política das classes sociais. Desse modo, a PHC leva em consideração a questão da dialética existente, segundo o MDH, entre as classes burguesa e do proletariado. Daí a educação – especificamente a educação formal –, segundo Saviani, ser palco de disputas sociais, entre classes. Isto porque como “a escola é determinada socialmente [...] sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 1986, p. 35).

Para Saviani (1983, p. 36), a escola e o processo educativo só podem ser compreendidos dentro da realidade na qual estão inseridos, histórica e socialmente. Realidade disposta diante dos conflitos e de disputas por distintas visões de mundo. Então, a classe que conseguir impor seu discurso, notadamente por meio da educação formal, é aquela que poderá manter sua dominação, por um lado; ou, por outro lado, é aquela que poderá transformar a realidade social/material de existência, diante da dominação a que está submetida. Para Saviani e Duarte (2012, p. 41): “A educação escolar tornou-se a forma dominante de educação, no capitalismo”. Por isso, ela tem a força de transmitir valores, podendo servir de instrumento para formação de um determinado tipo de homem e de um novo olhar, transformando a realidade do trabalhador.

“Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a [...] formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 34). Assim, quando pensamos a escola, no capitalismo, pensamos em uma instituição que sofre os efeitos da divisão de classes, que sofre as pressões existentes a partir das relações sociais existentes. Daí a disputa pela democratização da educação ser complexa, e necessária, já que a determinação e o controle que se insurgem por sobre as instituições dependem, diretamente, da classe social dominante.

Segundo Camargo<sup>13</sup> (2016), os seres humanos atuam sobre a realidade, e esta realidade tem a necessidade de ser constantemente analisada e compreendida, de modo que a verdade por trás das aparências seja desvelada. “A relação sujeito/objeto é sempre dialética, uma vez que todos os humanos devem ter condições de construir e viver livremente a própria história” (CAMARGO, 2016, p. 16). No entanto, segundo o MDH, e, por consequência, segundo a PHC, sob o capitalismo o ser humano perde sua liberdade, uma vez que se torna engrenagem fundamental do processo de produção. Para Saviani e Duarte (2012), esse processo se concretiza por conta da necessidade que a classe trabalhadora tem de vender sua mão de obra para obter sua sobrevivência. Essa condição limita, em grande medida, muitas de suas relações sociais e culturais. Por conta disso, (Idem, p. 44), “as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade”, via escola, justamente porque no capitalismo estão criadas condições para a alienação, ou a visão distorcida da realidade, fazendo com que os homens tenham sua identidade empobrecida, não reconhecendo seu papel na transformação do mundo.

Ainda segundo Saviani e Duarte (2012, p.41), a superação dessa condição não se daria pela negação da condição laboral da classe trabalhadora, mas sim por meio da transformação desta em atividade consciente. Daí a importância de se superar “as relações sociais alienadas”, mudando radicalmente “as relações dos seres humanos, tanto com os produtos já existentes na cultura, como com os produtos gerados pela atividade do indivíduo” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 25). Ações que concorreriam para superar a alienação em voga.

A escola, nessa direção, tem um papel fundamental, uma vez que pode tanto reproduzir a alienação quanto exercitar ações que promovam a transformação social. Isto, porque, levando-se em consideração o segundo caso, “do ponto de vista qualitativo, tratar-se-ia, então, de que as escolas assumissem a função que lhes cabe, ou seja, de dotar a população daqueles instrumentos básicos de participação na sociedade.” (SAVIANI, 1983, p. 172). Nesta direção, Saviani reitera, ainda, que a eficiência da escola e o importante papel que esta instituição cumpre precisam ser encarados de forma séria e responsável, principalmente no que diz respeito àqueles que pensam e trabalham – fazem – a educação acontecer. A escola é uma instituição complexa, porque tem como função transmitir os saberes historicamente acumulados pelas sociedades, de maneira científica – elaborada – ; sendo, ainda, dotada de um papel político. No entanto, para Saviani (1983, p. 203), limitar a escola “à função técnica é uma forma eficiente

---

<sup>13</sup> Tássia Lima de Camargo é graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Escreveu a dissertação: “Pedagogia Histórico-Crítica em Francisco Beltrão: caminhos e descaminhos (1990-2014)”.

de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Assim, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação”.

Estes princípios, dispostos pela PHC, apontam para ações que a escola transformadora deve desenvolver, tais como: proporcionar uma educação intelectual; uma educação física; o preparo para as mudanças advindas do mundo tecnológico – ajudando a moldar os educandos para que estes possam se inserir, de forma autônoma, na sociedade e se tornarem conscientes de sua realidade. Preceitos que, assim nos parece, Saviani coaduna com autores como Manacorda<sup>14</sup> (2007).

Para que esses objetivos sejam alcançados, perspectivas como as advindas da PHC vão afirmar que é preciso avançar para além do tipo de escola e de educação normalmente oferecido aos filhos da classe trabalhadora. Isto, porque “a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação, no capitalismo” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 41), e tende a perfazer processos escolares adaptados à cada classe. Para a classe trabalhadora, normalmente é ofertada uma educação que tende a produzir um sujeito minimamente operacional, sem condições culturais e sociais que o capacitem a reconhecer sua realidade, suas relações. Isso ocorre, do ponto de vista escolar, segundo Lenin<sup>15</sup>, mas também segundo autores como Castro e Betto (2005, p. 11), porque há um “divórcio entre os conteúdos transmitidos por esse modelo de educação e a vida prática do homem, o que produz “[...] um quadro falso da sociedade capitalista”. Por isso, para Saviani (1983, p. 83), “em vez de instrumento de superação da desigualdade, a educação, por desconhecer os determinantes inerentes à sociedade que a engendra, acaba por cumprir a função de legitimadora da desigualdade”.

Saviani (1986), na obra “Escola e Democracia” aponta para o fato de que a educação é um poderoso instrumento de descriminalização e de enfrentamento à marginalização social. De que o acesso à educação pode evitar que questões como exclusão e esquecimento social, de parcelas da sociedade, ocorram. O não acesso à escola e a uma educação de qualidade, que possa provocar e transformar o indivíduo, pode levar, e leva, a uma condição de desfavorecimento socioeconômico e de perpetuação da condição de exploração – características

---

<sup>14</sup> Mario Alighiero Manacorda nasceu em Roma, Itália, em 1914. Dedicou sua vida acadêmica a uma educação de cunho progressista. Produziu importantes obras e lutou ativamente em causas sociais, políticas e educacionais durante a segunda metade do século XX. Faleceu em sua cidade natal em 2013.

<sup>15</sup> Valdimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido por seu pseudônimo Lenin foi um dos mais importantes políticos e teóricos russos. Nascido em 22 de abril de 1870, Lenin construiu sua trajetória por meio de envolvimento político e revolucionário, na Rússia pré-revolução de 1917. Assim, além de uma contribuição política, deixou um legado teórico sobre o marxismo e a respeito das ideias comunistas, influenciando muitos autores e formas de atuação política durante o século XX.

da sociedade capitalista. Daí que para a PHC, insistimos, a construção de uma sociedade mais justa passa pela educação. A educação escolarizada, neste sentido, apresenta-se como ferramenta essencial para a efetivação da mudança social.

Para autores como Manacorda (2007, p. 37),

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral, imposto a todo indivíduo, pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma unilateral, atitudes desenvolvidas unilateralmente.

Para Saviani (1986, p. 69), a educação escolarizada deve apresentar um caráter revolucionário. Assim como a burguesia se apresentou como classe revolucionária, na passagem da Idade Média para os tempos modernos – no que concerne as transformações sociais, políticas e econômicas que processou – é preciso que, por meio de uma educação voltada ao proletariado, esta classe assumira sua condição histórica, que desemboca no comunismo, na consolidação de um outro tipo de sociedade. É o que afirmam, também, autores como (LENIN; CASTRO; BETTO, 2005, p. 24): “Esta geração poderá aprender o comunismo unicamente se ligar cada passo de sua instrução, de sua educação e de sua formação à luta incessante dos proletários e dos trabalhadores contra a antiga sociedade baseada na exploração.” Neste sentido, a educação pode ser geradora, segundo Saviani (1983, p. 41), de um processo de democratização da sociedade, uma vez que pode auxiliar a quebrar com o aparato cultural construído pelos discursos e pelas imposições advindas da burguesia.

Ver as coisas objetivamente significa aceitar o valor da verdade [...] Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens. (SAVIANI, 1983, p. 41).

Por isso, para Saviani (1983, p. 44): “É preciso buscar nas ciências elementos que nos permitam estruturar técnicas adequadas para se atingir os objetivos”.

Para desvencilhar-se da alienação, o indivíduo precisa tomar consciência dela, mas, para que aconteça a elevação da classe trabalhadora e, posteriormente, a possibilidade de uma revolução das massas, Marx e Engels defenderam um ensino voltado para a emancipação de todas as pessoas, independentemente de sua classe social; por meio de uma formação integral e politécnica que

significa o domínio intelectual da técnica (união da formação intelectual e física), isto é, a união entre ensino e trabalho com domínio intelectual das bases produtivas. Para que não se torne um corpo dócil e adestrado na realização de uma atividade mecânica e abstrata. (CAMARGO, 2016, p. 17).

A educação escolar, nesta direção, é vista como aquela capaz de proporcionar a capacidade de os homens refazerem sua história, sob novas bases. “Essa atividade, que vem sendo produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular.” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 50). A educação para Saviani (1983, p. 53), sob esta perspectiva, mostra-se como elemento estruturante para a superação da realidade sociocultural do trabalhador, sob o capitalismo. Os conhecimentos científicos adquiridos podem proporcionar alteração e criação de um novo olhar, sobre a realidade, que pode oferecer aos indivíduos a capacidade de promoverem a superação de suas condições e a criação de uma nova cultura. Os saberes científicos, desta forma, podem produzir e “proporcionar um conhecimento mais preciso da realidade onde os homens atuam [...] na medida em que o próprio conteúdo das ciências pode se constituir num instrumento direto da promoção do homem.” (SAVIANI, 1983, p. 53).

E mais: “Ordenar e sistematizar as relações homem-meio, para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação é participar, permite a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem.” (SAVIANI, 1983, p. 51).

A educação tem a capacidade de expandir a capacidade do homem, diante de sua realidade. E no momento em que este passa a perceber a mesma, tem condição de enfrentá-la e modificá-la. Mas, para isso, necessita de suporte e condições para poder, assim, ampliar seu olhar. Para Saviani (1983, p. 52), “[...] quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela”. Ou seja, “a educação, nesse contexto, é capaz de fornecer uma alternativa emancipatória de formação humana; rompendo com o estranhamento em relação a si que é imposto aos indivíduos.” (CAMARGO, 2016, p. 18).

O compromisso político, segundo Saviani (2013, p. 59), é fundamental para a construção de uma educação transformadora. Por meio de uma nova dinâmica pedagógica, crítica, que buscou justamente superar as interpretações e os discursos que até então – até a década de 70 do século XX - orientavam as práticas educativas, no Brasil, “foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas” consolidadas socialmente (SAVIANI, 2013, p. 59). A partir de então, ao invés de prevalecer a perspectiva tradicional, em educação, – ao lado das

pedagogias de cunho crítico-reprodutivistas<sup>16</sup> – surgem as pedagogias críticas, que buscam pensar os problemas brasileiros e pensar formas de se superar esses problemas, notadamente no campo da educação. A Pedagogia Histórico-Crítica surge, deste modo, com o compromisso de questionar a realidade e de pensar formas de superar as contradições sociais impostas pelo capitalismo, que colocaram a burguesia como classe dominante. Deste modo, a

*Pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2013, p. 76).

A escola, segundo Saviani (2013, p. 78), sob as bases da PHC, veio para dar acesso aos instrumentos ligados ao conhecimento, possibilitando, deste modo, que os trabalhadores e a classe oprimida elaborem um outro saber: um saber passível de instrumentalizá-los para que possam enfrentar sua realidade, por meio da aquisição de uma consciência crítica, voltada a superação das condições de exploração vividas. Esta instituição, também segundo Saviani (1983, p. 48), tem como compromisso a sistematização dos conhecimentos, caracterizados como cultura popular<sup>17</sup>, de modo a elaborá-los de maneira que ganhem forma letrada. Isto possibilitará o enfrentamento da hegemonia cultural, imposta até então. Advinda das classes dominantes.

A escola só poderá desenvolver um papel que contribua – vejam bem, não que transformara, mas que contribua – para a transformação da sociedade, na medida em que ela discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, nesse sentido, ela permitiria – a par de uma função técnica, que é a função daqueles instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita, - ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. (SAVIANI, 1983, p 187).

---

<sup>16</sup> As pedagogias crítico-reprodutivistas, segundo Saviani (1986), podem ser caracterizadas como pedagogias que elaboraram a seguinte leitura sobre a escola: “Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classe e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 1986, p. 20). São teorias e autores que levantam importantes críticas ao processo educativo existente na sociedade capitalista, mas não propõem mudanças a serem feitas para o enfrentamento desta questão.

<sup>17</sup> Saviani (1983, p. 79), entende cultura popular como àquele tipo de cultura que advém das condições de vida dos indivíduos, de suas condições concretas, calcadas em saberes adquiridos no cotidiano.



Os saberes desenvolvidos a partir da PHC devem ultrapassar, para Saviani (1983, p. 188), as discussões e as perspectivas advindas das pedagogias conservadoras e, mesmo, das pedagogias crítico-reprodutivistas, que realizam a crítica ao capitalismo e à própria escola tradicional, mas mantêm uma certa inércia, pelo fato de não verem a possibilidade de se superar o sistema capitalista. Para Saviani (2013, p. 79), diante deste quadro, “se procurou fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional, em geral”, entendendo que a educação era/é um elemento provocador de transformações profundas.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2013, p. 80).

Desta forma, a PHC teria um papel importante: o de proporcionar

[...] a clareza diante dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2013, p. 86).

A PHC, para Saviani (2013, p. 86) veio para oferecer pressupostos à busca da superação das contradições sociais, culturais e econômicas da sociedade, com o objetivo de criar condições concretas para a sua superação. Busca, da mesma forma, pensar uma educação que não esteja deslocada de um projeto de desenvolvimento econômico e social – justamente para que não acabe como tantas pedagogias, ou seja, no reino das utópicas idealizações. Desta forma, oferece o material para que o professor crítico identifique sua realidade, reflita sobre ela, e contribua para transformá-la. Todavia, adverte Saviani (2013), a falta de projetos educacionais efetivos, ao longo de nossa história, teria provocado um atraso significativo no que concerne ao desenvolvimento educacional brasileiro. “A não preocupação com a implantação de um sistema nacional de ensino fez com que nosso país acabasse por gerar um déficit histórico imenso e secular, de tal modo que o Brasil ainda é um dos países com os maiores índices de

analfabetismo.” (SAVIANI, 2013, p. 94). Para o autor, atacar este problema, ao mesmo tempo em que se luta por uma educação crítica e transformadora da realidade, é necessário, de modo a combater o principal sintoma gerado por este déficit educacional, qual seja, o analfabetismo.

Saviani (2013) ressalta que o poder público, controlado pela classe burguesa, geralmente não cumpre com sua responsabilidade, em relação à educação escolarizada, inclusive no que toca a infraestrutura necessária e condizente com um trabalho educativo de qualidade. “Essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas.” (SAVIANI, 2013, p. 99).

Por tudo isso, a educação escolarizada, para Saviani, torna-se um meio de intervir diretamente na realidade social, enquanto é, ela mesma, fruto desta sociedade. Compreender o processo educativo, lançar olhares críticos à realidade e buscar transformá-la mostra-se um dos objetivos fundamentais da educação. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária, deste modo, passa pela instrumentalização dos grupos sociais, mediados pela escola crítica. A PHC surge, então, como uma ferramenta capaz de provocar/desencadear transformações na realidade social, contribuindo, fortemente, para instigar e ou mesmo produzir uma nova cultura e novas formas de sociabilidade.

### 1.2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PROFESSOR CRÍTICO

Ao se lançar na construção de um modelo educacional que atendesse às necessidades educacionais brasileiras, Dermeval Saviani buscou compreender a totalidade do processo educativo. Assim, procurou discutir acerca dos elementos que representariam os fundamentos para a consolidação de um novo modelo, que pudesse funcionar e que atendesse às novas demandas educacionais do país. Dessa forma, Saviani discutiu e modelou os elementos que atenderiam ao objetivo principal desta teoria, ou seja, o de proporcionar a emancipação dos indivíduos, enquanto agentes transformadores da realidade, “[...] erradicando a ignorância, o grande obstáculo dessa nova sociedade” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 60).

Nessa direção, o sujeito professor ganhou um espaço dentro das discussões teóricas e metodológicas advindas da PHC, no sentido de que este sujeito deveria, assim como os educandos, entender seu papel como promovedor das transformações da realidade social – em especial, na direção da democratização desta sociedade, via educação. O sujeito professor precisaria mudar sua postura frente às condições materiais de vida, para que a transformação fosse possível. Para isso, a intenção de Saviani (1986, p. 83) foi a de oferecer uma teoria crítica

que, segundo o próprio autor, pudesse “contribuir para que os professores”, por sua vez, pudessem rever “sua própria ação pedagógica, auxiliados e/ou provocados pelas minhas posições.”

Saviani (1983, p. 39), ao pensar os valores e objetivos que a educação deveria carregar e que deveria cumprir, deixou claro que estes objetivos tinham como centro o homem, sua promoção, a formação de um “determinado tipo de homem”, a partir de cada contexto social e histórico. Nesse sentido, a educação teria por objetivo formar e produzir sujeitos, seguindo processos condizentes com as condições reais da vida e, conseqüentemente, diante de suas contradições, de modo que o conhecimento proporcionasse as condições para a transformação social. Dessa forma, ao pensar o sujeito educador dentro desse processo, o principal requisito colocado a este seria o de “ser um profundo conhecedor do homem.” (SAVIANI, 1983, p. 39). Este homem, ao ser compreendido pelos sujeitos da educação, nos ensinaria que ele advém de uma relação para com o meio. De acordo com Saviani (1983, p. 39-40),

Observando o dado-homem, notamos desde logo que ele nos apresenta como um corpo, e por isso, existindo num meio que se define pelas coordenadas de espaço e tempo. Este meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações. Este caráter de dependência do homem se verifica inicialmente em relação à natureza [...] Sabemos como o homem depende do espaço físico, clima, vegetação, fauna, solo e subsolo. Mas não é só o meio puramente natural que condiciona o homem. Também o meio cultural se impõe a ele inevitavelmente. [...] O homem é, pois, um ser situado.

É sob essas condições que se faz necessário o entendimento do homem, que se apresenta não como um ser passivo frente a sua realidade, mas como um ser dotado de condições para superar suas contradições e adaptar sua realidade, de modo a atender suas necessidades. E, ao assim fazer, alterá-la, produzindo alterações em si mesmo. Por isso, ter claro o conceito do que é o homem, de suas condições, bem como compreender as ideologias que moldam sua atuação são precondições para que alguém se apresente como educador, sob a perspectiva da PHC. Aliás, para essa perspectiva, o compromisso dos educadores com a promoção dos homens e mulheres é ponto pacífico, o que

Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se de uma tarefa que deve ser realizada. [...] A valorização é o próprio esforço do homem em transformar o que é, naquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a consciência total entre o ser e o dever ser, bem como a impossibilidade total

dessa coincidência seriam igualmente fatais para o homem. (SAVIANI, 1983, p. 41).

O professor, ao ter consciência desta tarefa e após criar condições para que esta promoção aconteça, contribui para que os demais indivíduos promovam transformações na realidade, por meio da construção de certos valores, voltados à promoção do homem e da humanidade. O que é feito, então, por meio da atividade educativa. Para isso, o sujeito professor precisa ter consciência, segundo Saviani (1986, p. 70), de seu papel e da função social que sua ciência pode proporcionar aos homens. Ao entender que a promoção do homem se configura como um dos fundamentos do ser professor, é necessário que ele leve em consideração, ainda, que esta promoção ocorre a partir das condições concretas dos homens. A educação deve tomar por base, justamente, esta realidade concreta. Essa ambiência material é que determina, que aponta para as ações, para as tarefas prementes a serem executadas pela e na escola, a partir da escola.

Por isso, a questão da tomada de consciência dos sujeitos envolvidos na educação se apresenta diretamente ligada às condições materiais de vida. É a partir dessa que a liberdade possível deve ser construída. “A posse de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade, ou seja, quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela.” (SAVIANI, 1983, p. 60). Dessa forma, Saviani (1983, p. 39) ressalta que o verdadeiro especialista em educação, aquele que, de modo a cumprir bem a atividade de educador, deve ter consciência da educação enquanto fenômeno concreto, ou seja, fruto de condições sociais, históricas, econômicas, culturais e políticas – temas que, exatamente por isso, devem ser tratados na escola.

O professor, tendo consciência deste processo, de como a educação se constitui, terá a função de encontrar formas de estabelecer estes diálogos, “[...] pois este terá que descobrir os instrumentos capazes de tornar a mensagem educativa assimilável [...]” (SAVIANI, 1983, p. 102). Daí o professor se apresentar como aquele que faz a ligação entre as condições reais e materiais dos educandos e a construção do pensamento a ser elaborado por estes educandos. Para Saviani (1986, p. 73-74),

Do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à

prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulada que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária.

O educando precisa que a realidade seja interpretada, em um primeiro momento – o que se dá a partir da atuação do professor. Este, portanto, cumpre a função de despertar o espírito crítico neste sujeito – o educando –, para que este possa tomar consciência do mundo. Desta forma, o professor “tem que ensinar, tem de planejar o ensino e desenvolver, de tal modo que aqueles objetivos de instrumentação do aluno, a respeito dos elementos básicos de participação na sociedade, sejam obtidos.” (SAVIANI, 1983, p. 175). Para que esse processo se concretize é preciso que ocorra de forma sistematizada, de modo a se atingir a promoção humana. Essa sistematização se torna necessária, já que a educação está intimamente ligada ao processo histórico do capitalismo, servindo a ele como forma de sua promoção e de sua consolidação. Desse modo, ao se pensar as estratégias educacionais para a promoção do homem e da humanidade, é necessário que essa sistematização se volte explicitamente para a promoção da necessária transformação social e estrutural, defendida por Saviani (1983 p. 176).

Para que esse processo de transformação ocorra, já que a educação está basicamente estruturada – não para promover a mudança, mas sim para conservar tal estrutura –, faz-se necessário um olhar especial ao sujeito professor. Para Saviani (1983, p. 176), este deve ser visualizado e instrumentalizado para que seja capaz de proporcionar a transformação necessária no ambiente escolar e social. Para Saviani (1983, p. 172) proporcionar a instrumentalização e o aprimoramento teórico e metodológico desses indivíduos – professores – é tarefa primeira, para que tenham uma consciência maior da realidade na qual estão inseridos e possam, assim, encontrar novos instrumentos e formas de proporcionar a seus educandos as condições para a promoção da liberdade destes, frente as suas contradições.

Por meio dessa perspectiva, Saviani (1983, p. 172) encara a função do professor frente aos educandos, não apenas como um mediador dos conhecimentos – que auxilia para que estes desenvolvam o conhecimento científico, elaborado – mas também por meio da utilização da “[...] escola como um instrumento de participação efetiva das massas, que faz com que o professor não possa se omitir da tarefa de ensinar, de instruir” (SAVIANI, 1983, p. 172). Nesta direção, é importante que o professor tenha consciência das condições concretas de sua própria realidade social, pois para a PHC, e conforme, também, autores como Gramsci (1984, p. 3), os grupos sociais, as classes sociais tendem a desenvolver seus intelectuais orgânicos, que agem

na direção do fortalecimento da visão de mundo da respectiva classe. “Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.” (GRAMSCI, 1982, p. 4). Para a PHC, então, a luta por uma sociedade mais justa e igualitária traz a necessária compreensão de que a escola se apresenta como um elemento, não só técnico – por ser a instituição que dá acesso à educação escolarizada –, mas que também atua como elemento de caráter político. Saviani (1983, p. 203), nesta direção, define a escola e a educação da seguinte maneira:

[...] ainda que seja interpretada como uma tarefa meramente técnica, nem por isso ela deixa de cumprir uma função política. Aliás, limitá-la à função técnica é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. Assim, é só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da educação. A superação dessa ingenuidade se dá através da tomada de consciência dos limites que a situação objetiva impõe às tarefas que são desempenhadas. (SAVIANI, 1983, p. 203).

Diante disso, pode-se compreender que é necessário que o educador tenha, primeiramente, ele mesmo a consciência crítica de seu papel e de seu poder como sujeito capaz de proporcionar a transformação na sociedade, de modo que, num segundo momento, este possa despertar e transmitir esta capacidade aos educandos, por meio de seu modo de atuação e dos conhecimentos transmitidos,

[...] elaborando-os e tentando garantir que os alunos os assimilem da forma mais consistente, mais duradoura possível. É desta maneira, então, que ele estará cumprindo uma função política, antitética àquela que vem cumprindo normalmente, que é a que, talvez por falta de uma perspectiva crítica mais aprofundada, contra as suas próprias preocupações, suas próprias responsabilidades, ele acaba por se ocupar de tarefas secundárias, perdendo de vista aquilo que é essencial. (SAVIANI, 1983, p. 214).

Estas passagens mostram, cabalmente, que a PHC se construiu sobre as bases do MDH, buscando materializar e sintetizar os ideais socioeconômicos advindos desta perspectiva teórico política. Mas buscou isso via educação. Saviani, em seu trabalho, buscou dar coerência e lógica a lógica a esta visão – dialético materialista histórica - de mundo, ao buscar, por meio destas premissas, construir um método educacional que forneceria um caminho para a transformação social, em acordo com o que propôs, justamente, o MDH. Por isso, adaptou estes pressupostos e bases conceituais, na elaboração de sua perspectiva pedagógica, para que pudesse chegar a vida concreto do trabalhador – contribuindo com este - por meio da educação.

## CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A EFETIVAÇÃO DA PESQUISA

### 2.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA: A QUESTÃO DO PÓS-ESTRUTURALISMO

Conforme apontamos no capítulo I da presente dissertação, o olhar acerca da pedagogia Histórico-crítica (de Dermeval Saviani) que buscamos desenvolver neste trabalho se consolidou por meio da perspectiva pós-estruturalista. Por meio de um olhar inspirado no trabalho de Michel Foucault, buscamos realizar uma análise textual da PHC.

Cabe ressaltar que tal perspectiva teórica – advinda de Michel Foucault - olha para os sujeitos, para a produção de sujeitos, por meio da consolidação dos poderes e dos saberes – dos regimes disciplinares, das tecnologias sociais de poder – que fabricam estes sujeitos e que se consolidam de forma microssocial, por meio de instituições, por exemplo, mais do que de forma macrossocial. Advinda, esta última, das grandes metanarrativas: política, econômica, religiosa. Contudo, estas, obviamente, também exercem influência por sobre os indivíduos.

Olhar para a produção de sujeitos, por meio do pós-estruturalismo, exige a compreensão de algumas premissas. Essas premissas foram consolidadas por uma gama de intelectuais franceses que, a partir da década de 1960, passou a questionar:

- a) um olhar pautado em ideias que se fixam no ideal de progresso linear, histórico-social;
- b) um olhar calcado na existência de um padrão universal de racionalidade, a ser consolidado por todos os povos;
- c) um olhar centrado, ainda, na ideia de uma estabilidade estrutural (binária), que perpassaria as diferentes sociedades, garantindo a própria existência da vida social.

O questionamento feito ao pensamento estruturalista e, em grande medida, ao pensamento marxista<sup>18</sup>, não se deu, por parte dos pós-estruturalistas, como forma – simplesmente – de contestar tais perspectivas, mas como forma de contribuir com as mesmas, diante de um quadro social “novo”, advindo da segunda metade do século XX. Por isso, para intérpretes do pensamento pós-estruturalista como Williams (2013, p. 39):

O pós-estruturalismo é pós-marxista... Mas é profundamente devedor de Marx. Todos os pós-estruturalistas... insistiram que eles continuam com o espírito da obra de Marx, como um movimento de esquerda, como um combate pelos marginalizados, pelos explorados e os destroçados. Mas,

---

<sup>18</sup> O marxismo pode ser entendido como uma das correntes teóricas – senão a corrente teórica - que exerceu maior influência no meio intelectual entre o final do século XIX e a década de 60 do século XX.

igualmente, eles resistem a definições fixas da sociedade, das estruturas políticas e dos movimentos revolucionários que provêm do marxismo-leninismo ou do maoísmo. O pós-estruturalismo rompe com o marxismo, mas trabalha com Marx.

Nesse sentido, segundo Williams (2013, p. 39), o pós-estruturalismo pertence a um movimento histórico, com forte base na filosofia, que busca compreender as novas características do mundo ocidental que se consolidam a partir de acontecimentos como o “maio de 1968”<sup>19</sup>. Diante do exposto é possível afirmar que o pós-estruturalismo é um movimento intelectual, advindo da filosofia, que influencia a “literatura, a política, a arte, as críticas culturais, a história e a sociologia” (WILLIAMS, 2013, p. 13). Tal movimento se fortalece a partir da análise que certos intelectuais (Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guatarri, Jean François Lyotard, etc.) fazem de movimentos sociais/culturais como os advindos do maio de 68.

Maio de 1968 pode ser interpretado como a mostra de que um diferente tipo de resistência... é possível: ... operando por meio de diferentes estruturas e corpos, abrindo-os a novas possibilidades, libertas de direções ideológicas e ou de uma lógica política estabelecida. Como um herdeiro de 1968, o pós-estruturalismo defende a espontaneidade, a fluidez e a abertura, nos movimentos políticos, de resistências. (WILLIAMS, 2013, p. 39).

O pós-estruturalismo, entre uma de suas possíveis definições, pode ser considerado, “[...] um conjunto de experimentos acerca de textos, ideias e conceitos que mostram como os limites do conhecimento podem ser atravessados...” (WILLIAMS, 2013, p. 42). Isso se deve ao fato de que o estruturalismo<sup>20</sup> se manteve, desde o século XIX (a partir do nascimento das Ciências Humanas), mas ainda durante boa parte do século XX, como uma forma de racionalidade acadêmico-científica (adstrita à área das ciências humanas), que levava em consideração algumas premissas:

- a) A crença na ordem das coisas (estruturas sociais, por exemplo, compostas por uma lógica interna, autorregulada);

---

<sup>19</sup> Para Maria da Glória Gohn maio de 1968 representou, de forma simbólica, uma grande revolução cultural que atingiu os costumes e hábitos de uma geração que estava muito além de seus pais e antepassados, no sentido dos anseios que externalizaram, por um novo modo de vida. (GOHN, 2014, p. 82).

<sup>20</sup> Como estruturalismo podemos definir formas de pensamento, de investigação que procuram encontrar nos fenômenos as leis internas de seu sistema. Apresentando, por isso, pressupostos como ideia de totalidade, transformação e auto-regulamentação.



- b) A crença nas identidades fixas (fossem estas advindas de instituições, de culturas ou de indivíduos), garantidoras de papéis sociais a serem cumpridos, historicamente;
- c) A crença em uma ordem social binária, calcada em formas hegemônicas (dominantes), passíveis de serem compreendidas, desmitificadas e combatidas, rumo a uma nova forma de organização social, rumo a emancipação, ou ao aperfeiçoamento científico, humano, etc, na direção do ápice deste desenvolvimento humano.

O pensamento estruturalista, embasado, segundo Peters (2000), na ideia de totalidade, de transformação e de auto regulação, buscou desvendar a lógica, as leis que orientariam/conduziriam as sociedades rumo ao seu futuro, ao seu progresso, ao seu fim histórico.

O conhecimento estruturalista é aberto a mudança quando as estruturas observadas mudam. Entretanto, a despeito desta abertura à mudança, ao notar um padrão repetitivo de signos o cientista estruturalista espera alcançar alguma compreensão segura. (WILLIAMS, 2013, p. 14).

O pensamento estruturalista (desenvolvido por perspectivas como o positivismo, os funcionalismos e o marxismo) buscou estabelecer uma forma de cientificidade, para as Ciências Humanas, capaz de apreender a lógica estrutural que perpassaria o movimento histórico e social. Palavras como Leis, verdade, funcionalidade das instituições e/ou dos sistemas, desenvolvimento – linear – histórico, fim histórico, emancipação e progresso fizeram/fazem parte importante do vocabulário estruturalista. Assim, o estruturalismo (ou as correntes teóricas que surgiram entre os séculos XIX e XX), segundo Williams (2013, p. 14) buscou interpretar a lógica de desenvolvimento da vida social, vista, por vezes, como independente da ação humana, uma vez que possuidora de leis próprias.

O mundo observado pelos estruturalistas, para Williams (2013, p. 150) foi o mundo moderno, ou seja, o mundo calcado na supremacia europeia: embasado na perspectiva e/ou na crença diante do progresso (das ciências, da economia, da humanidade latente em cada ser humano); embasado na busca pela verdade, passível de ser alcançada, por meio da consciência humana, universal, a ser liberta das amarras que a estariam escravizando, ou em algum momento histórico; embasado na supremacia do estilo de vida advindo da Europa (eurocêntrico), e ancorado na dominação do homem branco, heterossexual, católico, por sobre os demais grupos sociais e/ou indivíduos (não portadores destas características).

Cabe notar que assim como o estruturalismo representa as correntes de pensamento que surgem no século XIX e que buscam tornar compreensível o mundo moderno (europeu, urbano, industrial, antropocêntrico – embasado em formas de racionalidade cada vez mais científicas – e menos religiosas), o pós-estruturalismo, que surge na segunda metade do século XX, busca compreender o mundo pós-guerra fria (organizado, até então, na dualidade existente entre URSS versus EUA). Mundo este – pós-guerra fria - que entra na globalização (organizada por meio da “vitória” do capitalismo por sobre o comunismo e por meio da “separação” entre campo econômico – por conta do capitalismo financeiro – e campo político, organizado a partir dos Estados-nação). O pós-estruturalismo, diante deste novo contexto, busca compreender as novas identidades (chamadas, por autores como Zigmunt Bauman, de identidades líquidas) que surgem e que passam a ter voz e a contestar as identidades tradicionais, fixas (tais como a identidade patriarcal, masculina, que dominara, até então, as relações adstritas à esfera familiar); busca compreender as novas formas de racionalidade (e, por vezes, de irracionalismos) que despontam desde o século XX, por meio da barbárie encabeçada, na Europa, pelos regimes totalitários (nazismo, fascismo, stalinismo/leninismo, maoísmo, etc.). Regimes que, diga-se de passagem, existiram à direita e à esquerda do espectro político<sup>21</sup>.

As leituras desenvolvidas pelos autores pós-estruturalistas fizeram com que os mesmos entendessem que o mundo não é dominado, de forma crescente, pela razão científica; mas, algumas vezes, por impulsos e sentimentos destrutivos e/ou destituídos de uma razão que se encaixe em uma ideia de evolução humana, linear. Fizeram com estes observassem, ainda, que as formas de racionalismos, quando absolutizadas, tendem a se tornar totalitárias.

Os pós-estruturalistas, tal como aponta Williamns (2013, p. 29), simplesmente identificaram/identificam – por vezes, de forma estarrecedora – que os sonhos advindos da modernidade<sup>22</sup> não foram atingidos, na sua totalidade; e que estes sonhos, como apontaram autores como Souza (2016), por vezes, foram frustrados. Frustração que aparece, diante de nós, como um despertar maldito de um sonho colorido, pelo fato de os sonhos propostos pela modernidade não terem – insistimos - se concretizado como o esperado.

---

<sup>21</sup> Todos estes, fatos que dão origem ao que passa a ser chamado de pós-modernidade.

<sup>22</sup> Período histórico caracterizado por fenômenos como: supremacia da razão e da ciência por sobre os obscurantismos e formas de ignorância humanas; concretização de projetos econômico, políticos e sociais capazes de levar o progresso para todos; a crença na propensão humana para o bem e para o estabelecimento de processos de justiça social, amplos e duradouros; a crença na capacidade humana em alcançar a verdade, por trás dos fenômenos sociais.

Daí ser, a pós-modernidade, um período histórico (que se inicia na segunda metade do século XX) acompanhado da tomada de consciência, por parte de certos grupos sociais, do que autores como Lyotard (2002) chamam de fim das metanarrativas ou fim das utopias, propostas pela modernidade. Desse modo, o “pós-estruturalismo não é uma forma de anti-humanismo ou de irracionalismo. É uma prática que visa mostrar os limites e problemas do humanismo e do racionalismo, embora mantendo seu viés progressista.” (WILLIAMS, 2013, p. 29).

A modernidade se baseou, em grande medida – assim como o estruturalismo –, na crença da força benéfica da ciência, garantidora do futuro e do progresso; garantidora da ordem, da estabilidade e da felicidade humana. Para seu estabelecimento, esse processo careceria de um movimento anterior, calcado em um sujeito universal, consciente, capaz de chegar à verdade das coisas e de transformar a vida, dando-lhe uma direção e um sentido preciso. Por isso, para os modernos, e para os estruturalistas, a história tem uma linearidade latente, passível de ser controlada. “De forma mais importante, a modernidade implica o mito, que ela constrói sobre si própria, de que é capaz de criar, de alguma forma, a partir da força histórica, de seu movimento e de sua trajetória, suas próprias orientações normativas.” (PETERS, 2000, p. 66).

Já na pós-modernidade<sup>23</sup> despontam questionamentos sobre a ideia de linearidade histórica, por conta das inúmeras leituras (localizadas e baseadas nas distintas etnias, nas distintas religiões, nas distintas culturas e modos de ver a vida) que passam a ocupar o mundo globalizado. Leituras que nascem de relações que se entrecruzam, no mundo globalizado, mas que, ao mesmo tempo, encontram dificuldades para compactuarem de uma visão única, consensual, acerca do homem e da vida social.

A própria crença, advinda da modernidade, de que o progresso, a evolução e o humanismo<sup>24</sup> são coisas positivas, passa a ser contestada na pós-modernidade. A ideia de que o sujeito (visto como universal, centrado, estável e autoconsciente) seria capaz de construir um conhecimento sobre o mundo – verdades sobre este mundo e sobre si mesmo – é, paulatinamente, substituída por leituras localizadas (por aquilo que se pode chamar de “pontos de vista”) a partir de maio de 68. Na esteira desta mudança, desta “crise”, advinda da segunda metade do século XX, o pensamento pós-estruturalista

---

<sup>23</sup> Período histórico, como afirmamos, caracterizado a partir da segunda metade do século XX. Também chamado, por intelectuais como Anthony Giddens (1991) de modernidade tardia, e por Zigmunt Bauman (2001) de modernidade líquida.

<sup>24</sup> Que tem como pressuposto “[...] a existência de um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo, por meio da razão.” (PETERS, 2000, p. 35).

Desenvolve uma série de diferentes métodos e abordagens, como, por exemplo a arqueologia, a desconstrução, cada um dos quais funcionando de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, tendendo a enfatizar noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se ‘desconstrução’). (PETERS, 2000, p. 37).

O pós-estruturalismo levou essas questões e transformações sociais em consideração, de modo a criar suas formas intelectuais de ler o social. Por meio de novas formas de compreender estas novas realidades, os pós-estruturalistas fizeram novas perguntas, buscaram novos métodos de análise do social. Assim, desenvolveram novas perspectivas, indo além daquelas explicações oferecidas até então, para dar conta de uma realidade na qual, segundo Williams (2013, p. 42), os discursos que antes tendiam a encontrar a verdade final, agora subsistem, em grande medida, como perspectivas ao avesso da ideia absoluta de verdade e de ordem final a ser alcançada. Por isso “as obras pós-estruturalistas convocam variedades de interpretações diferentes e resistem a significados últimos e comunicáveis universalmente.” (WILLIAMS, 2013, p. 32).

Um aspecto importante, advindo das perspectivas pós-estruturalistas, é aquele atrelado ao seu poder de resistir e trabalhar contra verdades e oposições classicamente estabelecidas. (WILLIAMS, 2013). “No pós-estruturalismo a vida não deve ser definida apenas pela ciência, mas pelas camadas de história e criações futuras capturadas em sentido mais amplo da linguagem, do pensamento e da experiência.” (WILLIAMS, 2013, p. 34). Como a vida não cabe, integralmente, nas explicações científicas, e é movida por uma infinidade de forças e relações que contribuem para sua dinâmica – estando, estas forças e relações, diretamente ligadas a seus valores e contextos específicos –, os pós-estruturalistas lembram, então, que as próprias teorias que buscam atingir a verdade absoluta da vida – notadamente nas ciências humanas – não são mais do que crenças acerca da verdade, crenças a respeito da capacidade que teríamos de chegar à verdade final, definitiva, sobre nós mesmos e sobre a vida.

Por isso, “o pós-estruturalismo se opõe a verdades fundantes e a metas (ou mesmo direções) finais” (WILLIAMS, 2013, p. 98), analisa as questões sociais e a produção dos sujeitos, mas sem ter como pano de fundo a tentativa de chegar à verdade final, completa, explicativa acerca da vida e acerca dos sujeitos.

## 2.2 O PÓS-ESTRUTURALISMO DE MICHEL FOUCAULT: A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS

O pós-estruturalismo foucaultiano, segundo autores como Williams (2013, p. 153), livra-se da ilusão de que há uma verdade final a ser atingida, por meio da análise social, no que se refere ao sujeito, à história ou à consciência humana. Para Foucault, “somos historicamente condicionados, mas assumimos nosso lugar em um sistema aberto e contingente.” (WILLIAMS, 2013, p. 155). A partir disso, Foucault traz uma profunda contribuição para pensarmos os processos de produção de sujeitos, uma vez que é o tema do sujeito que mobiliza os estudos de Foucault, conforme apontam autores como Fonseca (2003, p. 24). A questão da produção dos sujeitos, de como somos levados a sermos sujeitos, e as formas de produção dos sujeitos (via poderes e saberes) são temas retratados por Foucault, em sua obra.

Foucault, ao buscar a compreensão sobre o sujeito, constrói uma perspectiva, segundo Veiga-Neto (2016, p. 16), que dá as costas à metanarrativa iluminista, que propunha a existência de um sujeito universal, desde sempre aí, que pode ser desvelado e descoberto e que preexiste ao mundo social; sendo capaz, por isso mesmo, de conhecer a verdade fenomênica do mundo. Em Foucault, os sujeitos são produzidos por meio de processos (tecnologias sociais). Notadamente por meio de dispositivos (estratégias, consolidadas pelas instituições, por meio dos saberes que ali se encontram; que se voltam para a produção dos indivíduos que passam pelas instituições).

De modo a dar conta de seu propósito Foucault produziu uma história acerca dos diferentes modos utilizados para que sejam produzidos os sujeitos, historicamente:

- a) relações de poder (e nunca “o poder”, tomado como substância ou como refém das relações jurídicas e/ou econômicas);
- b) saberes locais (desenvolvidos nas instituições);
- c) e uma relação de si para consigo mesmo (tema o qual Foucault chama de processo ético).

Além disso, a questão das asserções de verdade, ou seja, a busca pela legitimação dos discursos, colocados em debate, na arena política, é outro ponto levado em consideração por Foucault, até porque percebe que os sujeitos estão dispostos, via de regra, diante de discursos que buscam legitimar ações por sobre estes mesmos sujeitos (VEIGA-NETO, 2016, p. 16).

De todo modo, ao observar os grupos humanos, e os indivíduos, envoltos por ações institucionais (poderes em ação), por saberes que se acercam destes mesmos grupos e ou

indivíduos, buscando “conduzir” suas ações; ao prestar atenção às singularidades históricas, morais e situacionalmente localizadas, Foucault acabou por criar uma forma de olhar para o social denominada de método genealógico. Conforme Revel (2005, p. 52), aponta:

A genealogia trabalha, portanto, a partir da diversidade e da dispersão, do acaso dos começos e dos acidentes: ela não pretende voltar no tempo para restabelecer a continuidade da história, mas procura, ao contrário, restituir os acontecimentos na sua singularidade.

Este esforço de Foucault, ao tentar compreender como os saberes locais, descontínuos e em busca de legitimação se consolidam – a partir da produção discursiva de verdades que se voltam aos indivíduos, produzindo-os –, gerou a genealogia, que pode ser entendida, ainda (do ponto de vista de uma ação engajada, política) segundo Foucault (2017, p. 268),

Não como um empirismo ou um positivismo, no sentido habitual do termo. Mas como um modo de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. [...] Trata-se da insurreição dos saberes antes de tudo contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados a instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.

### 2.3 A GENEALOGIA FOUCAULTIANA

Segundo Veiga-Neto (2016), na fase genealógica<sup>25</sup> Foucault vai buscar compreender:

- a) como os saberes se consolidam, nas instituições;
- b) como são referendados por meio dos poderes gerenciados dentro das instituições;
- c) como este processo de saberes e poderes atuam, no sentido de produzir determinados tipos de sujeitos.

A genealogia Foucaultiana reforça a ideia de que é preciso descer aos “porões”, ao subterrâneo da história, para que se supere as grandes metanarrativas, tais como as advindas dos campos religioso, jurídico e/ou político. Essas metanarrativas foram consolidadas, com o passar do tempo, e parecem dar um sentido histórico, uma ordem gnoseológica e um sentido moral/final aos fatos sociais; consolidando, ao mesmo tempo, asserções de verdade sobre a

---

<sup>25</sup> A obra de Michel Foucault é dividida pelos especialistas, segundo VEIGA-NETO (2016, p. 35), em três fases: fase arqueológica, fase genealógica e fase ética. Esta divisão obedece a critérios metodológicos e cronológicos.

história, sobre os sujeitos, sobre as sociedades. Foucault, com sua genealogia, constrói um tipo diferente de história social:

A genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem, se entendermos origem no seu sentido “duro”, isso é, como uma solenidade de fundação em que “as coisas se encontravam em estado de perfeição”, ou se a entendermos como “o lugar da verdade”. (VEIGA-NETO, 2016, p. 56).

O que Foucault propõe, com sua proposta genealógica, é compreender a história em construção (história localizada, contextualizada e passível de transformação). E não a origem histórica das coisas, ou o fim histórico que, porventura, estaria a nos esperar.

Em vez de acreditar na metafísica, o genealogista deve escutar a história em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade. Assim procedendo, ele aprende que “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que mostra que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. (VEIGA-NETO, 2016, p. 56-57).

Ao olhar para história desta forma, Foucault, segundo Veiga-Neto (2016, p. 57), não buscou compreender os fatos sociais por meio de possíveis pontos de apoio, mas indo ao próprio acontecimento histórico (localizado), de modo a perceber, ao redor deste, os movimentos (dos poderes e dos saberes) que o engendram e o alimentam, num emaranhado de ações vivas, dispostas por meio de estratégias institucionais/situacionais. “Assim, pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 59).

Partindo do pressuposto de que “as grandes narrativas são, pois, histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las” (PETERS, 2000, p. 18), a genealogia Foucaultiana, enquanto diagnóstico do presente, utiliza-se da história para mostrar “a contingência do que é o nosso presente e daquilo que nele somos.” (GARCIA, 2002b, p. 18). A analítica dos dispositivos (poderes institucionais em ação, via estratégias e saberes localmente consolidados), em Foucault, leva-nos a prestar atenção nos detalhes institucionais. “Pequenas astúcias, dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de

aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economia inconfessáveis, ou que procuram coerção sem grandeza [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 136).

Foucault procura construir uma relação entre as relações de poder e a construção de saberes, por meio da ação que estas processam, no sentido da disciplinarização dos corpos/comportamentos. “O objetivo de Foucault é traçar uma genealogia das relações entre poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do ser-poder.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 65). Assim, Foucault mostra que processos de disciplinarização (controle) e docilização (estimulação) dos corpos, a partir do advento da sociedade disciplinar (capitalista), se fazem muito mais por meio de estratégias sutis, político-econômicas, do que por meio do terror, da alienação e/ou da dominação explícita. Nesta perspectiva, Foucault se importa em compreender como chegamos a ser quem somos. Ao mesmo tempo, o autor vislumbra as possibilidades que os indivíduos, os grupos sociais têm, no sentido de abrirem espaços de liberdade diante das contingências que encontrarem.

A fase genealógica foucaultiana, como se refere Veiga-Neto (2016, p. 65) pode ser entendida, portanto, como um método para compreender as formas de ação, adotadas pelos homens, diante dos homens (neste sentido, é o estudo da construção das condutas que visam conduzir/controlar – e não, necessariamente, aniquilar, violentar, oprimir - outras condutas). Na genealogia, busca-se apreender os caminhos, os saberes e as práticas (poderes em ação) adotados institucionalmente. Busca-se compreender a ação dos sujeitos, por meio do planejamento desta. Isso se dá, via de regra, por meio da produção de processos (valores, regras, percepções de como as coisas são ou devem ser) que capturam, dividem e classificam os indivíduos e grupos.

## 2.4 A ANALÍTICA DO PODER EM FOUCAULT: UMA REVOLUÇÃO COPERNICANA PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Ao conceituar poder, Foucault (2017, p. 100) aponta para as seguintes questões:

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição, por oposição a violência... Enfim, não entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. [...] Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlação de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o



jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes, as transformam, reforçam, invertem; [...]. (FOUCAULT, 2017, p. 100).

Desta forma, Foucault (2017, p. 100-101) estabelece uma relação com o conceito de poder em que não o compreende como uma instituição ou algo que algum sujeito ou aparelho estatal o possa possuir, mas o compreende como algo que está presente e permeia todas as relações sociais, e que se apresenta como uma forma de relação porque, segundo o próprio autor, está em toda parte, engloba tudo e vem de todos os lugares.

Para mim, “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica, complexa; numa sociedade determinada. (FOUCAULT, 2017, p. 101)

Deste modo, ao procurar compreender os processos de formação dos sujeitos, Foucault acabou por desenvolver uma maneira diferenciada de olhar para o fenômeno do poder. Compreendeu, antes de tudo, que não existe “o” poder, mas relações de poder na sociedade.

Foucault nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de “relações de poder” que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder. (REVEL, 2005, p. 67).

O autor compreendeu, portanto, que o que chamamos de poder molda as relações sociais; que toda e qualquer relação social, seja está uma relação macro ou micro, é permeada por poderes. No plural, sim, pois para Foucault existem inúmeras configurações sociais/institucionais geradoras de relações de poder. Por isso, para Foucault, ninguém escapa ao poder, uma vez que está em todos os lugares. Todavia, para o mesmo autor, o poder não pode ser confundido com uma substância, que uns possuiriam e outros não. Daí Foucault afirmar que “onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção [...]” (FOUCAULT, 2017, p. 138).

[...] o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro aqueles que se encontram alijados dele. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem práticas ou relações de poder. [...] E funcionam como uma

maquinaria, como uma máquina social que não está situada num lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. O poder não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. (FOUCAULT, 2017, p. 17-18).

Em Foucault, o poder – ou as relações de poder – constitui-se por meio de uma lógica própria. Relações de poder não se dão como consequência de instâncias, outras – econômica, jurídica –, mas por conta de ações estratégicas, específicas, consolidadas por meio das próprias relações de poder, em ação. Por isso, para Foucault (2014, p. 136), o poder está em tudo, em todos os lugares. Daí sua microfísica do poder. Para esse autor, as relações micro acabam por atingir todo o campo social por meio de

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos... Astúcias que se transformam em dispositivos que obedecem a economia inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza... Consolidando, por exemplo, à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (FOUCAULT, 2014, p. 136).

Diante disso, para Foucault (2014, p. 137), a partir do advento da sociedade disciplinar (o capitalismo), o poder apresenta-se de forma sutil, não mais como um grande “evento”<sup>26</sup>, mas se aplica de maneira moderada (por meio de estímulos, inclusive), alcançando todo o campo social, produzindo sujeitos (maneiras de ser e agir), por meio do disciplinamento dos corpos/comportamentos. Daí a importância das instituições de sequestro (como as chamava, Foucault), ou seja, das escolas, das prisões, etc.

Para Foucault, existem aberturas (liberdades, por vezes, adquiridas, alcançadas), em relação a certas circunstâncias, instituições, modos de se ver o mundo. Todavia, para esse autor, não existe liberdade absoluta, possível de ser alcançada – de modo *ad infinitum*. Não há, aqui, o que alguns chamam de emancipação (não, ao menos, do ponto de vista de uma emancipação definitiva, diante das amarras existenciais – emancipação a ser alcançada num futuro e que nos aguardaria, neste sentido); o que existem são aberturas, conquistas (avanços), ações que lidam com ações dos outros, ora produzindo avanços (espaços de liberdade), ora enfrentando retrocessos (sendo capturadas, as ações, por outras ações, que as enquadram, as limitam, as normatizam sob padrões comportamentais/sociais que as submetem).

---

<sup>26</sup> Evento tal como o praticado nas praças públicas, ainda no século XVIII, em alguns lugares, e que se valia de ações como o esquarteramento de corpos (de condenados).

Nós temos de operar sob este poder, não como algo que possa ser identificado com lugares e indivíduos específicos, mas como um background que os condiciona a todos. Por exemplo, diante de uma página em branco nós não somos completamente livres para depositar nossas ideias. O conjunto de palavras disponíveis para nós e a gramática que as articula, o público hostil ou amigável que espera por nossas decisões e pensamentos, o tamanho da página, como ela pode ser reproduzida e enviada a outros, nossa língua materna e sua relação com outros idiomas, os registros de linguagem tais como ordens, questões, orações e apelos, nossos estados de sono ou vigília, nossos sentimentos de constrangimento ou entusiasmo, nossas relações muito diferentes com um inconsciente, tudo forma uma rede de coerções; uma forma de poder dentro da qual operamos ao invés de um campo em aberto ou uma lacuna a ser preenchida. (WILLIAMS, 2013, p. 159).

Por isso, aqui, o poder atua por meio de saberes, formas de conhecimento localizados e institucionalmente postos em prática. Para Revel (2005, p. 77-78), em Foucault,

O saber está essencialmente ligado à questão do poder, na medida em que, a partir da idade clássica, por meio do discurso da racionalidade – isto é, a separação entre o científico e o não-científico, entre o racional e o não-racional, entre o normal e o anormal – vai-se efetuar uma ordenação geral do mundo, isto é, dos indivíduos, que passa, ao mesmo tempo, por uma forma de governo (Estado) e por procedimentos disciplinares. A disciplina do mundo por meio da produção de saberes locais corresponde à disciplinarização do próprio poder: na verdade, o poder disciplinar, “para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber”, isto é, instrumentos efetivos de acumulação do saber, de técnicas de arquivamento, de conservação e de registro, de métodos de investigação e de pesquisa, de aparelhos de verificação etc. (REVEL, 2005, p. 77-78).

O poder estimula, produz, cria desejos e sujeitos. E o faz, justamente, por meio dos saberes que se acercam da vida social, cotidiana, ao propor objetivos e metas a se alcançar, e ao estabelecer diretrizes de ação, de modo a alcançarmos formas de sermos eficazes, efetivos, felizes, saudáveis, etc. Isto, porque, para Foucault, o poder é ação sobre a ação dos outros.

Por isso, Foucault (2017, p. 230-231) adverte para o fato de que

Existe, e tentei fazê-la aparecer, uma perpetua articulação do poder com o saber e do saber com o poder. Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem necessidade de tal ou tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumular informações e as utilizar. Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, quotidianamente, o poder e o saber econômico. O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. (FOUCAULT, 2017, p. 230-231).

Relações sociais como as que ocorrem nas escolas, por exemplo, no cotidiano (relação entre professores e alunos, por exemplo), são relações de poder, mediadas, alimentadas, por um saber específico (uma forma de conhecimento que o professor, na sua especialidade, usa). Desse modo, ao mesmo tempo que o professor exerce influência (poder) sobre seus alunos (e essa influência é uma influência, via de regra, positiva, pois está repassando um conhecimento aos alunos, na direção do empoderamento, do crescimento destes), esta influência, este exercício de poder se dá, justamente, por meio do saber especializado que possui e que está transmitindo aos alunos. Neste exemplo específico temos, portanto, o exercício do poder e do saber, em ação, retroalimentando-se, conforme referia-se Foucault (2017, p 231).

## 2.5 OS REGIMES DISCIPLINARES: PADRÕES SOCIAIS/INSTITUCIONAIS DE ORGANIZAÇÃO TEMPO/ESPACIAL, VOLTADOS À DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS/COMPORTAMENTOS

Sob o capitalismo vimos nascer uma sociedade pautada em regimes disciplinares, e não na violência ou na dominação explícita, gratuita. O disciplinamento – ou a efetivação de tecnologias sociais de padronização dos comportamentos – vai-se intensificar sob o capitalismo. Para Foucault (2014, p. 208),

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia.

A sociedade capitalista, deste modo, acabou por desenvolver mecanismos de poder que produzem formas de adestramento dos corpos/comportamentos, segundo Foucault (2014, p. 167):

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente.

O regime disciplinar, para estudiosos da obra de Michel Foucault como Judith Revel (2005, p. 35), caracteriza-se pela soma de técnicas que visam exercer um esquadramento sistemático do tempo, do espaço, e do movimento dos corpos dos indivíduos – procedimentos que atingem as atitudes, os gestos e os corpos, mesmo, dos indivíduos (de modo mais explícito). No entanto, não de modo negativo (violento, dominador, expropriador), mas de modo positivo (incitador, criador de desejo, otimizador das forças dos indivíduos).

Esses processos de construção de sujeitos, agora, estão diretamente ligados a determinados saberes, que passam a se desenvolver, nas sociedades ocidentais, desde o século XIX, ou seja, os saberes advindos das Ciências Humanas. Para Foucault (2017, p. 294),

O processo que possibilitou fundamentalmente o discurso das ciências humanas foi a justaposição, o confronto de duas linhas, de dois mecanismos, de dois tipos de discursos absolutamente heterogêneos: de um lado, a organização do direito em torno da soberania, e do outro, o mecanismo das coerções exercidas pelas disciplinas. Que em nossos dias o poder se exerça simultaneamente através desse direito e dessas técnicas; que as técnicas e os discursos criados pelas disciplinas invadam o direito; que os procedimentos de normalização colonizem cada vez mais os da lei; tudo isso pode explicar o funcionamento global daquilo que gostaria de chamar sociedade de normalização.

Vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame passam a ser, nas sociedades disciplinares, técnicas que visam construir determinados tipos de sujeitos. Todavia, por meio de uma “eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade.” (FOUCAULT, 2017, p. 20). Isto, porque, para Foucault (2014, p. 189): “o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. O poder se constitui, aqui, por meio de ações estratégicas, ancoradas em saberes que se voltam para o objeto – Homem – e que atuam, deste modo, como uma “[...] ‘economia’ do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder, de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo corpo social.” (FOUCAULT, 2017, p. 45).

Estes mecanismos de poder, disciplinar, com suas técnicas (vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame), atuam permeando os sujeitos, produzindo coisas, induzindo prazeres, formas de saber.

## 2.6 DISPOSITIVOS DE PODER: ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS/SOCIAIS PARA O EXERCÍCIO DO PODER

Os regimes disciplinares, conforme aparecem na obra de Michel Foucault, são aplicados por sobre os sujeitos através dos operadores materiais do poder, que segundo Revel (2005, p. 35), são as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento dos indivíduos, usadas nas instituições, no cotidiano. Isso se dá porque, para Foucault, conforme já explicitamos, as relações de poder não são adstritas às grandes corporações, às grandes instituições (tais como os aparelhos de Estado ou as megaempresas), mas, na verdade, encontram-se nos sutis mecanismos de incitação das ações, que chegam aos sujeitos (no seu cotidiano), por meio dos dispositivos.

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos dos dispositivos. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2017, p. 364).

Esses elementos aparecem sob o formato de uma rede e articulam-se por meio de discursos institucionais que, por sua vez, enaltecem formas padronizadas de agir (dos sujeitos), dentro de determinados contextos histórico-sociais. Por meio de discursos racionalmente consolidados, e justificados (institucionalizados), que se voltam para a normalidade (formas esperadas de agir, por parte dos sujeitos) as estratégias do poder (dispositivos) agem, respondendo a certas necessidades (colocadas, por sua vez, diante de determinados contextos histórico-sociais).

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sustentadas por eles. (FOUCAULT, 2014, p. 367).

Assim, os dispositivos tornam-se a forma prática de aplicação dos poderes e dos saberes, relacionados aos indivíduos, buscando fomentar formas de ser, de pensar e de agir, mas também de alterar certas condutas, de controlar as relações que os indivíduos consolidam com os outros e consigo mesmos. Esse seria o caso, por exemplo, de dispositivos que atuariam ao redor de indivíduos, localizados em certa escola, que estariam envoltos em questões de violência (física).

Diante da visibilidade de tal questão (a violência), a escola passaria a adotar passos, ações, de acordo com o rol de saberes existentes (naquela instituição, naquele momento histórico), de modo a controlar a ação destes indivíduos escolares.

Cabe salientar que não existe uma forma de controle única, que pode ser aplicada sobre os sujeitos, de forma indistinta ao lugar, à instituição e ao momento histórico onde os fatos ocorrem. Os dispositivos são recursos institucionais “vivos”, no sentido de dependerem do contexto institucional existente, dos saberes que ali operam, em determinado momento, da capacidade que os agentes institucionais possuem, no sentido de arremetarem ações em determinada direção (como, no exemplo dado, diante da violência existente na escola).

Os dispositivos são formas de ação, advindas de regulamentos, normas, Leis, etc., mas também advindas de ferramentas adstritas a certos saberes (psicologia, pedagogia, etc.), que se juntam de modo a controlarem/conduzirem as ações dos indivíduos, no interior das instituições. É através destes dispositivos – das estratégias de poder/saber, em ação – que os processos de fabricação de sujeitos ocorrem, sempre relacionados a um tempo e a um local, e, por isso mesmo, de modo limitado e nunca geral, de forma absoluta.

Por isso, olhar para os dispositivos de controle do comportamento significa olhar para estratégias e ações institucionais “vivas” – em construção –, aplicando ferramentas, revendo ações, tudo por meio de leituras (racionalizações e entendimentos) existentes – formas de racionalidade, entendimentos que, por sua vez, também são passíveis de mudança, de resignificação.

## 2.7 MICHEL FOUCAULT E A EDUCAÇÃO: A ANALÍTICA DO SUJEITO PROFESSOR, CRÍTICO E TRANSFORMADOR DA REALIDADE, FEITA POR MEIO DE UM OLHAR PÓS-ESTRUTURALISTA

A sociedade moderna consubstanciou-se por meio, dentre outras coisas, de tecnologias sociais produtoras de sujeitos, de subjetividades. Quartéis, fábricas, escolas, manicômios, hospitais, prisões formaram instâncias disciplinadoras dos comportamentos individuais e coletivos, na modernidade. De modo mais preciso, para Veiga-Neto (2016, p.115) a Escola exerceu/exerce um papel fundamental nesse processo, uma vez que recebeu/recebe, de forma cada vez mais precoce<sup>27</sup>, indivíduos que passam a ser produzidos – influenciados – neste

---

<sup>27</sup> Hoje temos a educação infantil, de 0 a 6 anos, institucionalizada na sociedade. Um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988.

ambiente. Por conta disto, tanto as práticas institucionais – advindas da educação escolarizada – quanto os preceitos que alimentam estas práticas – o que se chama de correntes pedagógicas, de perspectivas pedagógicas – atuam como dispositivos de poder que formam, tanto professores quanto alunos, a partir de determinadas perspectivas – leituras, valores - e visões de mundo.

Do ponto de vista das pedagogias críticas<sup>28</sup>, teorias pedagógicas e tecnologias formativas foram desenvolvidas com o intuito de formar professores críticos e reflexivos, que estivessem interessados em descobrir a verdade por trás das aparências, que estivessem empenhados em dividir – com certos grupos sociais – suas descobertas, na direção da libertação, da emancipação destes mesmos grupos.

Diante disso, as pedagogias críticas desenvolveram processos, mais ou menos conscientes, de fabricação de sujeitos – professores – dentro da “ideia de uma educação libertadora e progressista” (GARCIA, 2002a, p. 54). Ideia, por sua vez, ancorada – em grande medida –, ainda segundo Garcia (2002a), nos preceitos advindos da perspectiva governamental/pastoral (cristã), por meio da qual passou-se a ver este sujeito – professor – como capaz de ser subjetivado – formado, instruído – na direção da aquisição de certas habilidades, tais como a de ser “capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade” e “capaz de responder [...] às demandas da própria sociedade” (GARCIA, 2002a, p. 54). Sociedade, esta, disposta por uma luta de classes e por formas de exploração demarcadas historicamente.

A presente dissertação buscou compreender, por meio de uma análise textual, como as pedagogias críticas, mais especificamente a PHC – de Dermeval Saviani –, produziram discursos e dispositivos – aliando saberes e poderes – na direção da formação, fabricação do sujeito professor crítico. Buscou, ainda, verificar de que forma a formação deste sujeito crítico e transformador da realidade – da realidade composta pela dominação e pela exploração de classes – se deu, se dá; por intermédio de que pressupostos e de que técnicas disciplinadoras do comportamento.

Sabemos que para a PHC – e para as pedagogias críticas, de modo geral – o professor crítico, transformador da realidade, deveria/deve atuar buscando a verdade por trás das aparências (que alienam os homens, diante de sua real capacidade de transformar o mundo). Esta competência deve ser adquirida por meio de uma formação científica rigorosa e da aquisição, na mesma medida, de uma disposição ético-moral que leve em conta este olhar.

---

<sup>28</sup> As pedagogias críticas objetivam, segundo Saviani (1986, p. 34), a formação da autoconsciência nos indivíduos, levando em consideração as diversidades sociais, culturais e econômicas, para que assim a educação possa ser agente de transformação da realidade social, em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.



Essas passagens nos mostram, basicamente, que a formação/fabricação do sujeito professor – crítico e reflexivo – pode ser analisada por meio de uma leitura de base Foucaultiana, uma vez que é um processo formativo passível de ser observado e analisado. Um processo de formação específico, calcado em certos pressupostos e em mecanismos disciplinares/comportamentais que podem ser perscrutados. Por meio da perspectiva pós-estruturalista e, mais especificamente, por meio das ferramentas de análise que nos dá a obra foucaultiana, podemos analisar os pressupostos, as asserções de verdade, o discurso – bem como os dispositivos – desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-crítica, enquanto processo de formação/fabricação de professores críticos e reflexivos.

Tais pressupostos, asserções de verdade, discursos e práticas pedagógicas almejam a formação de sujeitos, segundo Garcia (2002b, p. 21), conformados sob determinados padrões e atributos: carisma; vocação; paixão; compromisso com a justiça social, moral, valores humanos e busca da verdade. Desse modo, entendemos que é possível ver as pedagogias – no caso desta dissertação, as pedagogias críticas – como processos de produção dos sujeitos, professores, por meio da aplicação de tecnologias humanas e de dispositivos, “[...] isto é, das técnicas, das estratégias e das formas de assujeitamento utilizadas pelo poder.” (REVEL, 2005, p. 39).

Através destas técnicas, o sujeito – professor – interioriza formas/modelos de ação, padrões comportamentais a serem seguidos. Assim, a pedagogia histórico-crítica apresenta-se como uma tecnologia social, um modelo que abarca dispositivos, um processo de disciplinamento comportamental específico, direcionado para uma certa finalidade.

Pensar a fabricação do professor nos aproxima do pensamento pós-estruturalista – conforme já expusemos –, principalmente porque, segundo Peters (2000), uma nova forma de olhar para os sujeitos, na história, se desenvolve, em especial, a partir da filosofia da diferença de Friedrich Nietzsche – filosofia que alimenta autores pós-estruturalistas - na direção do descentramento das

[...] “estruturas”, da sistematicidade e da pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, perseverando, ao mesmo tempo, nos elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista. (PETERS, 2000, p. 10).

Nesta perspectiva, autores como Michael Foucault trazem uma profunda contribuição para se pensar o sujeito, notadamente aquele sujeito consolidado por meio dos processos educativos, formais, via tecnologias disciplinares. Tema que nos interessa.

## 2.8 A ANÁLISE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O CAMINHO – O MÉTODO – USADO PARA A EFETIVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Segundo Veiga-Neto (2016), Foucault, na fase de produção denominada genealógica, aprofundou análises sobre as relações de poder e de como estas relações de poder formam os sujeitos, a partir da relação entre diferentes saberes, que se acercam destes sujeitos, institucionalmente. Foucault procura construir uma relação entre as relações de poder e a construção de saberes, através da disciplinarização. “O objetivo de Foucault é traçar uma genealogia das relações entre poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos do ser-poder.” (VEIGA-NETO, 2016, p. 65).

Cabe lembrar que a escola é, para Foucault (2017, p. 279), uma das instituições de sequestro da modernidade, porque é uma instituição onde indivíduos passam boa parte do tempo – de suas vidas – aprendendo a desenvolver ferramentas e, ao mesmo tempo, desenvolvendo determinada racionalidade – compreensão do mundo e de si. Instituição, aliás, que tem sofrido influência de modelos pedagógicos tais como o advindo da PHC. Uma das tecnologias pedagógicas desenvolvidas no contemporâneo e voltada a tornar possível a emancipação política e social, de parcelas da sociedade, diante da exploração e subjugação as quais estariam colocadas.

Desse modo, nesta dissertação buscamos analisar a PHC como uma tecnologia de fabricação de sujeitos – professores – que devem ser portadores “[...] de razão, centrados, reflexivos, ativos, emancipados, autônomos, responsáveis, compreendedores, críticos, etc.” (GARCIA, 2002b, p. 14). Partindo de um olhar pós-estruturalista, buscamos entender a pedagogia histórico-crítica como uma tecnologia produtora de sujeitos. Tecnologia que, por meio de seus dispositivos, tem buscado produzir “formas específicas de ser e de agir”, por parte dos professores.

Inspirados na obra foucaultiana, portanto, buscamos amadurecer análises que nos permitissem compreender as relações de poder envolvidas na construção dos sujeitos/professores críticos, que a PHC propõe. Nessa direção, buscamos compreender quais pressupostos e ações emolduravam/emolduram a formação/construção destes sujeitos – professores – por meio das principais obras desenvolvidas por Demerval Saviani<sup>29</sup>: “Escola e Democracia”; “Educação: do senso comum à consciência filosófica”; “Pedagogia Histórico-

---

<sup>29</sup> O precursor da Pedagogia Histórico-crítica.

Crítica”. Essas obras, assim o entendemos, sintetizam as premissas, as asserções de verdade, os objetivos e as ações a serem desencadeadas para a construção/formação/fabricação do sujeito – professor – crítico e transformador da realidade, propostas por esta perspectiva pedagógica.

Nesta direção, por meio da análise textual, buscamos apreender os aspectos-chaves advindos da abordagem crítica retratada pela PHC. De acordo com Prestes (2012, p. 28), “o principal objetivo de uma análise textual é hierarquizar o conteúdo do texto; perceber que as ideias se relacionam e, identificar as conclusões e as bases que as sustentam”. Desta forma, a análise textual tem por objetivo construir uma visão ampla do texto e do tema analisados.

A análise textual sobre as obras de Dermeval Saviani se deu com o objetivo de compreendermos os dispositivos de poder, os mecanismos de saber poder que, advindos desta perspectiva, atuam enquanto processos de formação/fabricação de indivíduos; buscando direcionar estes mesmos indivíduos na direção do melhoramento de si, da mudança de si. Ou seja, enquanto um tipo esperado de sujeito.

### CAPÍTULO III - A EFETIVAÇÃO DA PESQUISA

*“A pedagogia e a escola estão centralmente envolvidas na produção do sujeito ocidental moderno e de suas variantes.”* (GARCIA, 2002b, p. 14).

Conforme apresentado nos capítulos anteriores, a pesquisa efetivada para a presente dissertação se direcionou para a questão da produção/fabricação de sujeitos<sup>30</sup> – professores – críticos e reflexivos, proposta pela PHC. Perspectiva pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani. Entretanto, antes de adentrarmos mais especificamente nas questões afetas a esta perspectiva pedagógica – a partir da análise dos pontos referendados por esta, na direção da construção do sujeito crítico da educação –, achamos interessante refletirmos acerca da produção das identidades modernas e suas variantes, por entendermos que estas são fruto das grandes transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas, nas sociedades capitalistas.

Essas transformações parecem produzir formas de ser, pensar e sentir que se ligam, por sua vez, a formas de identidade culturais que proliferaram a partir da década de 60 do século XX, no ocidente, envoltas por questões como

- a) a da luta pelos direitos civis, que começa nos EUA, por meio do movimento negro, e se alastra pelo mundo ocidental, a partir da atuação de figuras como Martin Luther King;
- b) o movimento Híppie, que traz uma contestação diante do padrão familiar/social encabeçado pela família tradicional – burguesa;
- c) o movimento feminista – na sua terceira versão – que explicita as formas de dominação masculina, bem como ‘detona’ os padrões identitários – inclusive os familiares – impostos por meio do poder patriarcal;
- d) o movimento ambientalista, por meio do qual o desenvolvimento econômico, até então vigente, passa a ser questionado;
- e) os movimentos decoloniais, que passam a consolidar outras formas de análise étnico-racial, cultural, a partir da tentativa – feita por certos países – de reconduzirem sua história, distanciando-se da influência europeia;
- f) O movimento de maio de 1968, que tem início com os estudantes, ocorrido na França, mas que se soma a inúmeras outras bandeiras de protesto, que passam a

---

<sup>30</sup> A partir de um olhar foucaultiano.

ocorrer no mundo, naquele momento. Transformando-se em uma referência para os movimentos de então.

Todo este movimento, que ‘agita’ a segunda metade do século XX, parece consolidar identidades líquidas – como vão afirmar autores da sociologia, como Zigmunt Bauman (2001) –, ou seja, outras formas de ver o mundo, e a si mesmos, que os indivíduos acabam adotando. Essa realidade social e cultural, por um lado, parece enriquecer o campo do imaginário, advindo de certos grupos e povos, ajudando-os a se libertarem das tradicionais formas de representação do mundo – formas, estas, acompanhadas por questões como dominação, patriarcado, xenofobia cultural, exploração –, mas que, por outro lado, intensifica as dificuldades – vividas pelos países – no sentido de darem conta, inclusive do ponto de vista legal, de tamanha diversidade que desencadeia formas muito distintas de se olhar e agir sobre o mundo, características da globalização.

De todo modo, esse movimento nos mostra que existem possibilidades – elas acontecem, historicamente, como as que ocorreram na segunda metade do século XX, e que acabamos de citar – de se substituir antigos padrões culturais, morais, por novas formas de ver e agir no mundo. Olhar que vai ao encontro de teorias que defendem que os sujeitos são produzidos, histórica e contingencialmente, e de que não há um sujeito universal a ser produzido para todo o sempre, pois o que existe são mecanismos de produção destes sujeitos (o que inclui a participação dos próprios sujeitos, neste processo). O social é, então, visto como um emaranhado de saberes/poderes, estratégias, que rodeiam os corpos/comportamentos dos indivíduos e grupos sociais, buscando levá-los para determinadas direções, conduzi-los numa certa direção.

Autores como o filósofo Michel Foucault (1926-1984), do seu próprio modo, se debruçaram por sobre a questão de como os sujeitos são fabricados, construídos, a partir de discursos e de práticas institucionais, com suas correspondentes disciplinas. Nessa direção, busca entender de que forma as visões de mundo (advindas do campo econômico, religioso, científico, moral/social, etc.) utilizam-se e criam dispositivos, ou seja, estratégias de poder – ancoradas, por sua vez, em formas de saber – para alcançarem estes indivíduos; fabricaremos, justamente enquanto sujeitos, individualizando e normalizando seu comportamento. (SILVA, 1994).

Foucault (2017, p. 321) produziu, através da discussão da microfísica do poder, ou seja, do entendimento de que o poder se encontra em todos os lugares – e não, apenas, nas grandes corporações e/ou apenas no Estado –, análises que o levaram a compreender como essas

tecnologias de controle chegam aos indivíduos, produzindo sua individualização e um processo de normalização comportamental que tenderia a transformar estes indivíduos em sujeitos, portadores, por sua vez, de determinadas formas de racionalidade.

Foucault, segundo Silva (1994, p. 22), buscou compreender como as formas de poder – uma vez que para Foucault não existiria uma única forma de poder – criam estratégias produtoras de sujeitos, aliando formas de saber (inclusive advindas da Administração, do Direito, da Sociologia, da Psicologia, da Pedagogia, etc.) a ações institucionais, produzindo dispositivos – mecanismos - que produzem formas de ser e agir. Nesse sentido, segundo Foucault, “é fato que as relações de poder podem fazer com que nos tornemos sujeitos, isto é, indivíduos portadores de uma certa identidade.” (SILVA, 1994, p. 24). Todavia, este poder não se dá, unicamente, de forma negativa, ou seja, dominando, explorando ou impedindo os indivíduos ou grupos de serem mais. Ao contrário, os poderes – notadamente os poderes presentes nas sociedades contemporâneas – tendem a atuar mais no sentido da estimulação, da incitação do indivíduo, para que seja mais, produza mais, torne-se mais, ao invés de atuarem na direção da contenção das forças destes indivíduos.

Para Foucault (2014, p. 189),

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

Foucault trabalha, nessa direção, por meio de uma leitura – aliás, típica dos pós-estruturalistas – que vai buscar compreender os mecanismos de produção advindos dos poderes, no trato com os indivíduos e/ou grupos sociais, buscando analisar de que modo estes poderes, alinhados a determinadas formas de conhecimento e agindo de forma especial sobre os corpos, vão produzir certos tipos de sujeito. Para Foucault (2017, p. 23) os sujeitos são produzidos, fabricados, dentro de epistemes que, por sua vez, produzem determinadas formas de verdade: narrativas teleológicas.

Ao mesmo tempo que esses poderes se exercem sobre os indivíduos – sujeitando-os, produzindo-os –, estes produzem formas de saber que, segundo Foucault (2017, p. 23), conduzem este processo disciplinar. Assim, “o indivíduo é uma produção do poder e do saber.” (FOUCAULT, 2017, p. 24). Indivíduo que é sujeitado – objetivado –, produzido, normalizado por meio de uma microfísica do poder, com suas respectivas tecnologias.

Cabe salientar que, para Foucault, segundo Silva (1994, p. 52), todo esse processo se dá, também, no campo da educação escolarizada, uma vez que esta não se diferencia das demais instâncias produtoras de poder disciplinar/comportamental, fabricantes de sujeitos. Nesse sentido, para autores como Foucault, a educação formal pode ser vista como um campo produtor de sujeitos, o que abre novas possibilidades para o estudo da educação formal, bem como para o estudo das dinâmicas utilizadas por esta – suas tecnologias – de modo a produzirem certos tipos de sujeito: sujeito escolarizado.

É justamente esse processo que buscamos seguir na presente dissertação, ao olharmos para a perspectiva pedagógica denominada de PHC. Ou seja:

- a) buscamos olhar para esta perspectiva pedagógica como um mecanismo produtor de sujeitos escolarizados, por meio de suas respectivas asserções de verdade;
- b) buscamos compreender de que modo esta pedagogia entende o sujeito escolar, ou melhor, de que modo ela compreende a formação do sujeito crítico, transformador da realidade capitalista, que propôs/propõem construir.

Nesta direção, conforme Silva (1994, p. 52),

A educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos, mediante certas tecnologias de classificação e divisão, tanto entre indivíduos quando no interior dos indivíduos.

No caso mais específico da educação – das pedagogias críticas –, autoras como Garcia (2002b, p. 21) apontam que “os discursos pedagógico-críticos propõem modos específicos e formas de relação que os sujeitos têm de estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo”. Esses discursos estabelecem modos de ser e de existir no mundo, valores e estilos de representação, de si e do mundo social, a serem introjetados, notadamente pelo sujeito professor, crítico – qualidades e formas específicas de explicar o mundo, via racionalidade científica. Desse modo, tais discursos visam angariar indivíduos – sujeitos – que pratiquem e divulguem estas premissas.

Ainda para Garcia (2002b, p. 21), esses discursos posicionam os indivíduos como agentes morais:

Os indivíduos serão mais ou menos (auto) conscientes e (auto) críticos, mais ou menos ingênuos ou alienados, segundo sua maior ou menor adesão a determinadas leituras do mundo social e a projetos políticos específicos. São discursos que propõem certas formas de experiências de si (as relações que o

indivíduo deve ter consigo mesmo) e de experiência com os outros.

Para autoras como Garcia (2002b), os discursos advindos das pedagogias críticas estão envolvidos em oferecer formas de os indivíduos relacionarem-se com o mundo, de o compreenderem; produzindo, assim, uma forma de interpretá-lo. Essa interpretação, guiada, traz consigo – inevitavelmente – determinados valores que, por sua vez, instituem formas específicas – advindas dos sujeitos que entram em contato com esta perspectiva pedagógica – de problematização moral de si mesmos.

Silva (1994, p. 57) acrescenta que,

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se narrar-se ou dominar-se.

Portanto, os dispositivos pedagógicos são aqueles que proporcionam maneiras de transformar as experiências de si, as relações consigo mesmo.

Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (SILVA, 1994, p. 57).

Sendo assim, os discursos, segundo Garcia (2002b, p. 22), são formas que nos permitem dar sentido e nomear o mundo. Os discursos das pedagogias, mais especificamente, possibilitam, nesta direção, posicionar os indivíduos frente ao mundo mediado pelos saberes acadêmicos/científicos, voltados para o ser humano. As pedagogias críticas, por sua vez, posicionam os indivíduos, por elas influenciados, de uma maneira específica diante de si mesmos e do mundo social para o qual são instigados a olhar.

A PHC – objeto de análise desta dissertação – apresenta suas próprias ferramentas, pressupostos e tecnologias de formação do sujeito – professor – crítico. Esses elementos serão apresentados, a seguir. Da mesma forma, e na sequência, serão analisados por meio da perspectiva foucaultiana.



### 3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS PREMISSAS

Partindo da por meio da qual entendemos que os sujeitos são produzidos a partir de relações sociais/institucionais moduladas por formas de poder e de saber – as quais agem sobre estes, por meio de dispositivos, estratégias –, olhamos para a PHC enquanto uma forma de pedagogia inspirada, conduzida, por sua vez, por pressupostos advindos de correntes de pensamento social tais como o MDH.

Cabe lembrar, aqui, que a PHC surge durante a década de 1980, no Brasil, como uma ferramenta para a formação de professores e como uma metodologia educacional que tem a finalidade de consolidar uma escola crítica, voltada à formação dos filhos do proletariado, para que estes tenham acesso a um aparato científico e também político, ou seja, para que desenvolvam uma consciência crítica frente a realidade social diante da qual se encontram.

Essa perspectiva educacional adotou premissas fundamentais, advindas do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, ou seja, do MDH, desenvolvido no século XIX. Este método de olhar para o social parte de uma interpretação do campo material – notadamente do campo econômico/produtivo –, analisando, de forma dialética – por meio da luta dos contrários – os movimentos que regem a sobrevivência das sociedades; que estaria ligada, por sua vez – e de forma premente -, à produção e reprodução das condições materiais de vida. Relacionadas, por sua vez, ao mundo do trabalho, por meio da relação que se dá entre os homens e a natureza. Pautado também em uma interpretação estruturalista, por meio da qual se busca “descobrir” as leis que regem a sociedade, por meio da dialética, tal método visa compreender e explicar o funcionamento da vida social, notadamente sob o sistema capitalista. O que envolve uma análise das classes sociais.

Uma das premissas fortes do MDH é que o conhecimento do funcionamento da sociedade poderia e deveria servir para que se pudesse intervir na sociedade, transformando as relações econômico-produtivas e, sucessivamente, as condições de vida de populações inteiras. Vale lembrar que o MDH não nega a questão da consciência humana, mas privilegia as questões afetas aos elementos objetivos da realidade social, advindas do mundo do trabalho, do campo produtivo. Marx (2006, p. 72) analisa a questão da consciência, mais precisamente, por meio de conceitos como o de ideologia, entendida como uma visão de mundo – que tende a predominar por sobre os grupos sociais – propalada por certas classes sociais, por certos grupos humanos, tais como a burguesia. Nessa direção, há uma análise que se volta para o fato de que a classe proletária não é capazes de perceber sua condição existencial, uma vez que seu olhar

se encontra submetido a visões desenvolvidas por grupos dominantes, causando o que se chama de alienação, ou seja, uma visão falsa, distorcida da realidade. Até porque, para o MDH, as condições materiais, concretas, de existência modulam a visão de mundo dos grupos sociais.

Levando em consideração esses pontos, dentre outros, é possível que se olhe para a PHC enquanto um caminho – escolarizado – criado com o intuito de buscar tornar as consciências alienadas, ingênuas, em consciências críticas, transformadoras da realidade. Ao buscar promover a transformação da sociedade, com objetivo de que esta passe a ser mais justa e igualitária, a educação – crítica – aparece como um caminho para a mudança das consciências. Perspectiva que leva em consideração, para a efetivação deste trabalho, a existência de classes sociais antagônicas, a alienação presente na vida social e a presença da ideologia dominante, moldando – inclusive – o campo da educação formal.

Como o próprio Saviani (2013, p. 5) vai afirmar, a PHC não significa “uma exposição exaustiva e sistemática, mas...” a “indicação de caminhos para a crítica do existente e para a descoberta da verdade histórica”. Ou seja, Saviani deixa claro o objetivo a ser alcançado, por meio de seu método educacional, qual seja: apontar um caminho para a compreensão da realidade social. Nessa direção, “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 de homens.” (SAVIANI, 2013, p. 6). Produção que se dá, segundo esta perspectiva, moldada por interesses antagônicos e por formas de dominação e de exploração.

Se nos utilizarmos de um vocabulário foucaultiano, podemos afirmar que a PHC pode ser lida enquanto um dispositivo intencional, voltado a transformar os indivíduos em sujeitos – críticos – e transformadores de sua realidade. Em direção ao socialismo/comunismo. Isso requer a aquisição, por parte destes indivíduos, de diferentes tipos de saberes, que possibilitarão a tomada de consciência diante do mundo. Cabe ressaltar que para Saviani (2013, p. 7), a educação tem a capacidade de produzir homens, pois

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Se seguirmos, mais uma vez, o viés foucaultiano, perceberemos, sem muita dificuldade, que a PHC propõe produzir sujeitos - notadamente por meio da educação escolarizada. Por isso, encontramos nesta perspectiva pedagógica a afirmação de que o trabalho educativo tem a capacidade de “formar determinado tipo de homem” (SAVIANI, 1983, p. 39). Não um homem qualquer. Mas um tipo de homem crítico (em relação ao capitalismo), ciente da luta existente entre as classes sociais e disposto a superar as formas alienantes - inclusive, educativas – que predominam por sobre as consciências dominadas.

Nesta direção, outro elemento importante advindo da PHC é o que afirma a impossibilidade de os conhecimentos serem neutros. O próprio Saviani (2013, p. 8) observa que “a neutralidade é impossível, porque não existe conhecimento desinteressado”. Essa análise acompanha a leitura, advinda da PHC, que aponta para o fato de que os saberes adstritos ao campo da educação servem, ou à burguesia, ou ao proletariado – e que, portanto, a forma de se trabalhar com os saberes deve ser direcionada para a classe social com a qual o educador se propõe colaborar. Processo que é mediado – para a tomada de posição, ao lado da classe dos explorados – pela descoberta da verdade fenomênica do mundo, ou seja, do fato de que o que move as sociedades capitalistas é o processo dialético, que mostra as correlações de força presentes em cada sociedade e ou em cada modo de produção.

Para se saber quais são os interesses que impedem e quais aqueles que exigem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos. Só no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirigida. (SAVIANI, 2013, p. 8).

A perspectiva pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani busca superar os saberes interessados – específicos - advindos da burguesia e que defendem o *status quo* – o modelo liberal de sociedade –, por meio da substituição da pedagogia tradicional. Pressupondo que esta mudança desencadeará mudanças de visão acerca do homem, da história e da sociedade.

Por meio do um olhar foucaultiano – pós-estruturalista – pode-se afirmar, entretanto, que este ‘embate’, entre uma pedagogia tradicional e uma pedagogia crítica, não passa de uma disputa situada entre ‘diferentes visões pedagógicas’, que por sua vez se ligam a tentativas de produzir um tipo específico de homem – de indivíduo –, ou seja, visões que consolidam um embate, travado em torno da capacidade de se fabricar um ser social portador:

- a) de uma certa consciência (conservadora ou crítica);
- b) de certas ferramentas (ser capaz de agir, de forma individual, para obter um emprego e se situar no ambiente social ou ser capaz de agir em nome de uma classe social e

de se contrapor exploração advinda, notoriamente, do mundo do trabalho, sob o capitalismo);

- c) de certas atitudes (ser competitivo e capaz de assumir sua responsabilidade, notadamente no mundo produtivo ou ser cooperativo e adotar uma postura crítica, em relação à burguesia e ao fetichismo da mercadoria).

Se para Saviani este é um movimento mais que necessário, de modo a se atingir um sujeito histórico que se pretenda crítico, reflexivo e transformador da realidade, para uma perspectiva como a foucaultiana o que ocorre, neste embate, é uma luta – inclusive do ponto de vista político – pela produção de subjetividades, pela produção de determinados tipos de sujeito históricos que ‘miram’ para determinadas perspectivas sócio-históricas (para a manutenção do capitalismo ou para sua mudança). A tradicional, que visa produzir sujeitos afetos ao mundo do trabalho; a crítica, que visa produzir sujeitos que substituam a alienação e a ideologia dominante (burguesa) por formas crítico/transformadoras de agir no mundo.

De todo modo, a PHC se embasa fortemente no MDH. Como já demonstrado neste trabalho. Por isso, olha com especial atenção para as condições materiais da vida social, responsáveis por modelar as relações humanas, tanto no sentido concreto – material – quanto imaterial. Diante desse processo, trabalhar na esfera imaterial é o que se propõe Dermeval Saviani, por meio de seu método pedagógico. Método que contribuiria para tornar compreensível as formas de organização sociais (calcadas na luta de classes), pois sem esta compreensão – sem que se chegue à compreensão da realidade – não é possível atuar e mudar o mundo. Notadamente, não é possível superar o sistema capitalista. Por meio da influência do MDH, a PHC visa contribuir para a construção do conhecimento científico, escolarizado, capaz de tonar as classes sociais, até então subalternas, atentas diante de sua situação.

Cabe salientar que o contexto de criação da PHC é o contexto, também, da derrocada da URSS, no leste europeu - uma experiência histórica e política que buscou colocar em prática as leituras de Karl Marx e de F. Engels, ou seja, do materialismo dialético histórico – e que durou aproximadamente 74 anos (no século XX). Este fato não fez Saviani arrefecer diante de sua tarefa, endereçada aos trabalhadores e a seus filhos. Os explorados pelo sistema capitalista. A educação crítica se mantém, desse modo, como um caminho – metodologicamente construído – para a tomada de consciência, para a mudança social e para a emancipação, que precisa ser organizada de modo a permitir a compreensão do funcionamento da vida social (ancorado no trabalho explorado) e das contradições (dialéticas) que a sustentam.

Dentro dessa perspectiva, a educação escolarizada se transforma em um elemento tangível, próprio do humano que busca a emancipação. O que exige, na sequência, uma forma apropriada de organizar “a produção do saber” escolarizado (SAVIANI, 2013).

Compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção à compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades; tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. (SAVIANI, 2013, p. 12).

Em Saviani (2013, p. 13), o objetivo da educação é produzir homens, “direta e intencionalmente” críticos, capazes de ler o mundo sem os ‘véus’ que impedem, normalmente, que está leitura ocorra. Ou seja, se existe a verdade é porque existe o erro, o engano. Se existe a forma correta de olhar para o mundo social é porque existe a forma alienada de olhar para este mesmo mundo social. A alienação. E mais: é necessária “a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVIANI, 2013, p. 13). Ou seja, é preciso um método para que a PHC atinja seus propósitos.

### 3.2 O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS FORMAS ADEQUADAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CRÍTICO E TRANSFORMADOR DA REALIDADE SOCIAL

Um elemento identificado por Saviani (2013, p. 13) para que a PHC alcance seus objetivos – construir consciências críticas e mudar a sociedade – está relacionado às formas consideradas adequadas para a realização do trabalho pedagógico: “Trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de uma segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.” Processo que pode ser analisado, por meio de uma perspectiva pós-estruturalista como a advinda de Foucault como o que envolve pensar e organizar o tempo e o espaço escolar, para que a educação crítica possa produzir a “humanidade almejada, nos indivíduos”, tal qual aponta Saviani.

Ora, a humanidade almejada é condizente com uma certa forma de ser e estar no mundo. Que precisa ser construída, guiada, alcançada. E ela deve ser alcançada por ‘cada indivíduo’, o que remete à processos disciplinares. Processo que pode ser chamado, a partir de Foucault (2014, p. 139), de “a arte da distribuição”, ou seja, a utilização de recursos para que se chegue

ao indivíduo, “utilizando diversas técnicas” voltadas ao manejo do tempo, do espaço, do ambiente que cerca este indivíduo. Ainda com Foucault (2014, p. 134-135) podemos ler esses procedimentos enquanto mecanismos de controle sobre o corpo/comportamento dos indivíduos, dispostos a partir de posições ocupadas em instituições – Foucault chama estas instituições de “instituições de sequestro” – tais como escolas, prisões, fábricas, manicômios, etc. Estas instituições produzem regimes disciplinares, ou seja, formas de controle-estimulação dos corpos/comportamentos. “Corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam.” (FOUCAULT, 2014, p. 134).

Essa mecânica do poder “exerce sobre ele – o corpo – uma coerção sem folga”. O mantém no “mesmo nível da mecânica”, por meio de “movimentos, gestos, atitudes, rapidez”, de recursos utilizados por um “poder infinitesimal sobre o corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 135). No caso da relação desses ambientes com os saberes que o cercam – e, mais especificamente, no caso da escola –, a assimilação gradativa destes saberes deve ser feita de modo sistemático. O que pode ser visto, no caso da PHC de Saviani, a partir do momento que esta perspectiva defende que aqueles que se propõem consolidar processos pedagógico-educativos precisam levar em consideração o espaço, o tempo e o ambiente por meio dos quais se transmitirá os conhecimentos essenciais ao educando. Por isso, para Saviani,

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar.” (2013, p. 17).

Essa organização possibilitaria, segundo Saviani (2013, p. 17), a consolidação do “saber escolar”, que seria dosado e sequencialmente pensado – organizado – para que ocorresse a sua assimilação, por parte dos educandos, em um tempo determinado. Nessa direção, é necessário que se tenha métodos claros e, da mesma forma, a consequente clareza dos processos de ensino aprendizagem. “Isso quer dizer que para agir e ao fazê-lo, nós precisamos saber para que agimos. Do contrário, corremos o risco de atuar num sentido que não é aquele exigido pela situação que nos solicita.” (SAVIANI, 1983, p. 64).

Vê-se que toda uma engenharia social/educacional é pensada, nessa direção, por parte da PHC. Saviani (1983, p. 66-67) discute questões afetas ao currículo, que devem embasar os cursos de Pedagogia, avaliando pontos como a estrutura mínima a ser disposta nestes currículos. O autor aponta que, enquanto composição, o currículo será preenchido por meio “de um núcleo

de disciplinas e de serviços auxiliares” (SAVIANI, 1983, p. 63). Este núcleo deve ser estruturado com o essencial e indispensável para a formação dos Pedagogos. Os serviços auxiliares, por sua vez, são compostos por recursos materiais, recursos humanos e atividades necessárias ao desenvolvimento formativo. Observa-se que temos, aqui, todo um detalhamento dos elementos que precisam ser levados em consideração para que se produza o processo de formação de maneira adequada – de assimilação, gradual, de certos saberes –, e para que ocorra, também de modo sequencial, a assimilação de certas posturas, esperadas, por parte dos educandos.

Ora, com Foucault podemos afirmar que pensar estrategicamente aquilo que compõem o currículo crítico, os conteúdos considerados essenciais, as tarefas a serem feitas por meio de serviços auxiliares, etc., envolve toda uma mecânica do poder – institucional/disciplinar – que busca produzir – intencionalmente – certos tipos de sujeito. Tal situação coloca, no caso da PHC, que se propõe produzir esta engenharia humana (nos termos de Foucault), desafios e/ou problemas nada desprezíveis, e que são reconhecidos pelo próprio Dermeval Saviani.

Com efeito, se esses problemas trazem a necessidade de uma reformulação da ação, torna-se necessário saber o que se visa com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. E determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido. (SAVIANI, 1983, p. 39).

Saviani (1983, p. 52) deixa clara a intencionalidade que envolve o pensar uma educação voltada à fins específicos, com objetivos precisamente estabelecidos, que visam conduzir a conduta dos educandos; fazê-los adquirir certas características tais como a tomada da consciência crítica diante da realidade social, que envolve o educando e a apropriada aquisição de uma consciência que se estenda por sobre o mundo, por meio de ações verdadeiramente conscientes, ou seja, que se deem no cotidiano, de forma prática, e não apenas por meio de teorias sem conexão com o mundo real.

Do ponto de vista foucaultiano, todo este processo – desencadeado pela PHC – pode ser visto como construído com o intuito precípua de formar, por meio da escola, certo tipo de sujeito. Portador de certas características e capaz de agir, no mundo, a partir de certas premissas.

Cabe salientar que o próprio Saviani percebe o desafio que é tentar formar um novo tipo de sujeito (crítico e transformador da realidade), por meio de velhas instituições (da escola burguesa, conduzida por métodos tradicionais). No entanto, insiste para o fato de que isto é possível. Adverte, entretanto, para a questão de que os objetivos a serem alcançados devem estar muito claros, o que remete a PHC a certas premissas.

No que diz respeito às relações entre fins e meios, no processo educacional é preciso observar ainda, o seguinte: se geralmente está a nosso alcance definir novos objetivos para a nossa ação no campo da educação, frequentemente não está ao nosso alcance a escolha dos meios adequados aos novos objetivos. Defrontamo-nos, pois, com o problema de usar meios velhos em função de objetivos novos. Com efeito, educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente. No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais. Problemas desse tipo fazem com que, a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também aprofundar-se na linha da reflexão filosófica. É isto que justifica a existência de cursos de educação em nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz. (SAVIANI. 1983, p. 54).

Para tal passagem, Saviani (1983) manifesta necessidade de cinco etapas, as quais o professor deve apropriar-se ao fazer uso da PHC, que levarão o educando de sua condição, embasada inicialmente no conhecimento do senso comum, ao conhecimento científico com o qual ele terá condição de efetivar a transformação de sua realidade social. As cinco etapas as quais o processo de desenvolvimento educacional deve se pautar são: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final.

Na primeira etapa, o professor deve partir do conhecimento prévio do aluno, de sua realidade como sujeito, fazê-lo perceber o mundo e dar valor ao conhecimento que suas experiências produziram. Por meio do diálogo, o professor pode realizar esta atividade e também pode mediar os conhecimentos prévios do aluno.

O segundo momento é o da problematização, em que o aluno deve analisar e interrogar seus conhecimentos. Isso o levará a uma busca de novos conhecimentos e fará com que ele passe a dar uma nova dimensão a seus saberes e a sua realidade.

A terceira etapa ocorre com a instrumentalização. Com a problematização, o educando terá que se apropriar de novos instrumentos para a compreensão destas novas descobertas. Então, novos instrumentos científicos, teóricos e práticos far-se-ão necessários para a compreensão do mundo a sua volta e para poder relacionar-se com ele.

Catarse é a quarta etapa deste processo. Este é o momento em que o aluno manifesta e move-se a partir dos novos conhecimentos que produziu. Científicos. Que superam o senso comum e produzem uma nova compreensão diante de sua realidade.



Ao cumprir essas quatro etapas, a quinta e última apresenta-se como a prática social final, em que o educando, agora empoderado de conhecimentos científicos, terá condições para compreender e enfrentar sua real condição social; ao tomar consciência desta. Pode, agora, o educando, promover sua transformação.

Este é o caminho a ser trilhado pelo educador, ao optar pela PHC. Essas seriam as etapas naturais do processo de ensino aprendizagem, a saída do senso comum e a chegada a um conhecimento que produz condições efetivas para a transformação social. Que precisa ser alterada. Processo que nos remete, novamente, a pensarmos – do ponto de vista foucaultiano - que a PHC se embasa em processos, temporal e institucionalmente condicionados, que buscam preparar, paulatinamente, os indivíduos em direção a uma determinada postura, esperada.

### 3.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A QUESTÃO DA DISCIPLINA

O processo disciplinar é outra característica levantada por Saviani (2013, p. 60) como “fundamental” para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra e para que os conteúdos nucleares sejam transmitidos, com sucesso, aos educandos. Em “Escola e Democracia”, o autor aponta reflexões sobre este ponto:

Associada a essa prioridade de conteúdo, que eu já antecipei, me parece fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvêssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados.” (SAVIANI, 1986, p. 60).

O processo de transmissão do conhecimento sistematizado é, então, visto por meio de uma necessária separação disciplinar, da ordenação tempo/espacial e da participação – fundamental – do professor. Do ponto de vista do professor, mais especificamente, Saviani (2013, p. 65) desenvolve uma discussão interessante, ao estabelecer as diferenças entre este e o pesquisador:

Nesse sentido, eu afirmava num texto de 1971, incluído no meu livro de 1980 – Educação: do senso comum à consciência filosófica -, que o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história; ou o melhor literato, o melhor escritor, não será necessariamente o

melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

Saviani (1983, p. 55-61) pensa, nesta direção<sup>31</sup>, na estruturação e sistematização de cursos de pedagogia, responsáveis pela formação de profissionais que, por sua vez, formariam os futuros educadores. Diante disso, o autor elenca 21 pontos que vão desde as discussões teórico-metodológicas, os temas que envolvem a ‘arte de educar’ e as técnicas para educar, passando pela filosofia da educação e pela importância da conscientização diante da realidade.

Os últimos quatro pontos (18º, 19º, 20º e 21º) chamaram nossa atenção, de forma mais precisa, pelo fato de se ligarem – assim entendemos – aos aspectos disciplinares discutidos nesta sessão. É o caso do 18º ponto, por meio do qual Saviani (1983, p. 60) detalha o processo de sistematização da pedagogia, a partir de seus diferentes níveis, de modo a atingir seus objetivos: “[...] o nível do professor, [...] o nível do curso, [...] o nível do aluno, [...]”.

O 19º e o 20º pontos, por sua vez, reportam-se de forma mais específica ao tema da formação do educador, bem como, aos itens que se fazem necessários para que este saia preparado para exercer seu ofício. No 20º ponto aparece, de forma detalhada, a função das disciplinas e os objetivos que elas devem cumprir, em suas respectivas áreas, para se alcançar uma adequada formação pedagógica. Enfim, no 21º ponto Saviani (1983, p. 61) aponta para os “objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos e formas de trabalho” a serem desencadeados.

Nota-se que toda uma organização procedimental é desenvolvida, na PHC, de modo a permitir que esta perspectiva pedagógica alcance seus objetivos, notadamente o de transformar as consciências ingênuas em consciências críticas – processo que passa pela estratégia de transformar o conhecimento científico em um conhecimento escolarizado, capaz de ser absorvido pelos educandos. Daí Saviani afirmar que “a pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano” (SAVIANI, 2013, p. 66).

A pedagogia escolar, segundo Saviani (2013, p. 66), tem o papel de produzir um saber metódico, que produza conhecimento útil às novas gerações. Para isso, é necessário organizar os processos de aprendizado de forma adequada – o que passa pelo uso do tempo/espço disciplinar (que permite a transmissão dos conteúdos) e pela rotina institucional/disciplinar que emoldura o cotidiano escolar.

---

<sup>31</sup> Na obra: “Do senso comum a consciência filosófica”

Entendemos que é possível afirmar, com Foucault (2014), que todo este processo – detalhado – que passa pela formulação de maquinarias disciplinares – envolvidas em processos de ensino aprendizagem – compõe uma certa “microfísica do poder”. “Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente... dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza.” (FOUCAULT, 2014, p. 136). Formas de estruturação do tempo, do espaço, do corpo/disposição, dos respectivos saberes a serem usados e que, de forma sutil – lenta e gradativamente - vão produzindo formas de ser.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 2014, p. 167)

Compreendemos que esta disciplina foi pensada por Saviani não como forma de impedir a ação dos indivíduos a ela submetidos; mas, ao contrário, como instrumento para conduzir, incitar, potencializar os indivíduos – educandos – na direção do que o autor chama de promoção do homem. Para que estes indivíduos tomem, consciência da sua realidade e possam promover sua transformação. Todavia, por meio da aquisição de certos saberes acadêmicos, sistematizados. Por isso, para Saviani (2013, p. 84), “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; [...]”. Conhecimento que, por sua vez, se liga às disciplinas que o sistematizam e o tornam palatável aos educandos.

De todo modo, para Saviani (2013, p. 80), a Escola deve ter o compromisso com a transformação da sociedade, não com a manutenção ou com a perpetuação desta. Além disso, “[...] a educação interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” (SAVIANI, 2013, p. 80), sendo, portanto, instrumento de emancipação social. Vê-se, aqui, toda uma implicação entre ciência, saberes escolarizados e busca da verdade. Uma verdade que é vista como ferramenta para libertar da alienação existente e conduzir os homens – preparados, via instituições escolares – para a produção mais benfazeja de si mesmos e do mundo.

Estas imbricações podem ser analisadas, a partir de autoras como Maria Manoela Alves Garcia (2002b), - se se embasa na perspectiva foucaultiana, para fazer suas leituras sobre a escola e as pedagogias críticas - enquanto arranjos disciplinares/comportamentais que subjetivam os indivíduos, conduzem estes mesmos indivíduos em certa direção. Pois

a pedagogia e a escola estão centralmente implicadas nos processos de subjetivação dos seres humanos e das populações no mundo moderno e contemporâneo. Se os ideais regulativos da conduta humana, a partir dos quais vemos e pensamos nós próprios e os outros como seres humanos, apresentam alguma sistematicidade e características em comum como racionalidade, atividade, autonomia, responsabilidade, liberdade, coerência, etc., a escolarização de massas e a pedagogia, ao lado de outros projetos, disciplinas, instituições, dispositivos e maquinações, tiveram um papel fundamental nesse processo. (GARCIA, 2002b, p. 30).

A pedagogia, ao buscar formas de produzir um sujeito – educador ou educando – capaz de transformar a realidade social, utiliza-se de determinados conhecimentos, justamente para produzir certas formas de interpretar a realidade – processo que se dá por meio do uso de estratégias institucionais dispostas diante da questão do ensino-aprendizagem. Podemos compreender, desta forma, a disciplina utilizada e referenciada por estudiosos da educação, como Saviani, como um poderoso mecanismo – uma forma de engenharia social – capaz de produzir os homens que as respectivas perspectivas pedagógicas querem, por meio da individualização de técnicas que atuam, paulatinamente, sobre estes mesmos homens. Daí a importância, frequente, dada a elementos como controle – uso correto – do tempo. O que pode ser encontrado em obras do próprio Demerval Saviani: “O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se converta numa segunda natureza.” (SAVIANI, 2013, p. 107). Esse tempo é modelado, em grande medida, pelo currículo escolar, o qual garante a incorporação, segundo Saviani (2013, p. 108), dos conteúdos – selecionados e transmitidos – considerados fundamentais, justamente, para que a mudança atitudinal aconteça.

Ora, a distribuição do tempo dentro do trabalho pedagógico é um elemento para o qual Foucault deu uma atenção especial, ao discutir o papel das “instituições de sequestro”. Segundo Foucault (2014, p. 147), essas instituições surgem na modernidade e, no caso da Escola, apresentam processos precisos de “divisão do tempo”, via utilização dos currículos. Esse controle do tempo tem origem, ainda segundo Foucault (2014, p. 147-148), nas ordens religiosas – as primeiras instituições “especialistas no controle do tempo”. Desse modo, segundo Silva (1994, p.187), ao pensarmos a educação escolarizada a partir das premissas de Foucault, entendemos a importância do currículo como uma tecnologia socioinstitucional de produção de saberes tidos como mais ou menos adequados. “O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo.” (SILVA, 1994, p. 186).

“A organização do currículo contemporâneo, desde o final do século XIX, por exemplo,

tem produzido certas tecnologias sociais através de seus princípios ordenadores de conhecimento.” (SILVA, 1994, p. 193). O currículo funciona, então, segundo Silva (1994, p. 187) como aparato materializador da organização epistêmica a ser transmitida aos indivíduos. Por meio do currículo, os indivíduos aprendem a se organizar, no tempo e no espaço. Além disso, por meio do currículo os indivíduos aprendem a desenvolver um conhecimento, de si e do mundo, por meio da assimilação de certos padrões intelectivos e volitivos.

O currículo carrega consigo um sistema ordenador – neste sentido, disciplinador – que gera indivíduos ordenados, organizados, padronizados. É claro que, para a Pedagogia, de modo geral, a ordenação espaço/temporal efetivada nas salas de aula, bem como a consumação do processo de escolarização, feito a partir da estruturação curricular, é feita – é entendida – enquanto mecanismo de organização espacial capaz de contribuir com o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos; por meio, por exemplo, da assimilação gradual de conteúdos científicos. Todavia, esse processo requer continuidade, repetição, para que se possa atingir outros níveis. Por isso, para autores/educadores como o próprio Saviani (2013, p. 17), “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”.

Esse procedimento, para autores como Foucault (2014, p. 153), compõem formas para individualizar e otimizar os sujeitos por meio da decomposição do tempo e da organização sequencial de atividades, o que permite reger os corpos e as forças advindas daqueles, fazendo com que adquiram eficácia atitudinal. Daí a importância de se “organizar essas sequências segundo um esquema analítico – sucessão de elementos tão simples quanto possível – combinados segundo uma complexidade crescente”. (FOUCAULT, 2014, p. 155).

Para Foucault (2014), ajustar atividades que são organizadas por meio de sequências espaço-temporais, que são aprimoradas por meio da repetição e que se sucedem – do ponto de vista de sua complexidade crescente – são elementos que conformam a aquisição de “comportamentos úteis, e que além disso efetuam um treinamento geral da força, da habilidade, da docilidade”.

Esses procedimentos são desencadeados – no caso de Saviani – para que se possa atingir um redimensionamento entre as forças, os saberes e as práticas que buscam dominar e sujeitar os homens, por um lado; e os saberes e as práticas que buscam libertar os homens, por outro lado. Saviani (1986, p. 60-61) analisa tal processo por meio do conceito de curvatura da vara, ou seja, a construção de uma complexa rede disciplinar/científica que proporcionaria a formação de um sujeito mais consciente diante de sua realidade, capaz de promover a transformação social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio do processo

educativo.

Creio ter conseguido fazer curvar à vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, [...] justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; [...] no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 1986, p. 61).

Processo que envolve, necessariamente, o papel da ciência.

### 3.4 O PAPEL DA CIÊNCIA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequado serão os meios de que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, a fim de poder intervir nela, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. E para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a Ciência. (SAVIANI, 1986, p. 52).

Para Saviani (1986, p. 52), os sujeitos não podem dispensar os instrumentos científicos, em especial, os professores. Para a PHC, a ciência é vista como basilar para que os indivíduos construam leituras corretas de sua realidade e para que tomem o lugar apropriado no mundo. Nesta direção, Saviani (1986, p. 53) aponta três formas por meio das quais a ciência interessa a educação e ao educador:

Em primeiro lugar, na medida em que lhe proporcione um conhecimento mais preciso da realidade em que atua. Em segundo lugar, na medida em que o próprio conteúdo das ciências pode se constituir num instrumento direto da promoção do homem (educação). [...] A terceira maneira pela qual a ciência interessa ao educador é no que diz respeito à própria formação de cientista.

A importância do saber científico se dá porque é por meio dele que os indivíduos produzem consciência da realidade, adquirindo uma postura objetiva que pode redundar em ação consciente e que supere o senso comum por uma consciência crítica, educada e humanizada.

O esclarecimento, por meio da posse do conhecimento, é pressuposto da produção de um sujeito soberano em seu saber e em suas ações no mundo e

na história. O conhecimento e os saberes escolares incorporados no processo pedagógico tornam-se capazes não só de ajudar os alunos a acumular informações, mas de ajudá-los a entender a sua realidade e a participar da mudança social. (GARCIA, 2002b, p. 36).

Compreende-se que o conhecimento científico, dentro dos pressupostos advindos da PHC, tem como foco possibilitar ao indivíduo que este construa uma visão total de mundo, por meio da compreensão de suas múltiplas determinações; superando, assim, uma visão fragmentada e distorcida da realidade. A ciência, como um dos elementos fundamentais da PHC tem o papel de conscientizar a classe, e o indivíduo inserido nesta classe, diante dos véus que impedem a visão correta da realidade. Neste sentido, a educação é vista como ferramenta que pode possibilitar a formação da consciência de classe; sem a qual, segundo Saviani, não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

Para as pedagogias críticas,

O conhecimento e a autoconsciência são resultados de um processo de desvelamento e de libertação da própria ignorância, finalidades possíveis de serem alcançadas mediante o reconhecimento dessa ignorância e a ininterrupta busca de uma verdade que está obscurecida pela dominação de classe. (GARCIA, 2002b, p. 40).

Desvelamento da realidade, emancipação das amarras que impedem os homens de serem mais e libertação da dominação de classe são pontos importantes para a PHC e para as Pedagogias críticas, de modo geral, uma vez que envolvem a consolidação de um processo iniciado no período de ascensão da classe burguesa – ancorada em lemas como democracia, liberdade, igualdade – mas que foi interrompido, assim que esta classe chegou ao poder.

Interessante notar que o processo de assimilação da verdade, da totalidade fenomênica do mundo, pensada pela PHC e/ou pelas pedagogias, de modo geral, passa por aquilo que Foucault (2014, 2014, p. 154) chamou de processo de “transferência de conhecimento”, ou seja, uma conversão do olhar que precisa ser mediada. Neste sentido, os conhecimentos escolhidos/transmitidos, somados a outras técnicas, vão conduzindo os indivíduos, guiando-os em determinadas direções. O processo de avançar na direção da verdade é um processo mediado pelo professor e pelos saberes científico-acadêmicos. A verdade é, então, processo guiado, conduzido, mediado por alguém e que exige, ainda, uma conversão do olhar. Uma disciplina interna e externa.

A educação escolarizada, crítica, neste sentido, conduz as almas na direção da libertação, na direção do olhar a ser desenvolvido para que o indivíduo desperte para a

realidade. A Escola, deste modo, reveste-se em instituição disciplinadora – entendida de modo positivo, por parte dos que a emolduram – e capaz de preparar o ‘terreno’, as circunstâncias necessárias para a entrada no mundo do amadurecimento intelectual, moral e atitudinal a ser alcançado. O que pode ser constatado por meio da seguinte frase: “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.” (SAVIANI, 2013, p. 69-70).

A Escola crítica é, enfim, vista como a instituição ideal para que essas técnicas de produção de um sujeito crítico – consciente da exploração da classe burguesa, por sobre a classe do proletariado - e engajado na mudança histórica sejam trabalhadas. Por meio de um olhar foucaultiano é possível afirmar, diante disso, que “a escola se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino.” (FOUCAULT, 2014, p. 163).

Nessa direção, embora a PHC veja o saber científico como aquele que possibilita a reconversão do olhar em direção à verdade, esta mesma perspectiva pedagógica – como outras – reconhece que este olhar só pode ser construído por meio da mediação efetuada entre professor e aluno. Mediação que se constrói, por sua vez, a partir da utilização de técnicas e da disciplina, necessárias para que a verdade possa ser acessada. A verdade, então, só é acessada por meio da assimilação dos conhecimentos – dos saberes – conduzidos em ambientes apropriados e preparados por certos tipos de sujeito (os docentes, os educadores). Que foram, anteriormente, preparados.

Cabe ressaltar, nessa direção, que é através de estratégias e táticas – os dispositivos disciplinares/comportamentais, criados nas ‘instituições de sequestro’ – que se produz o controle sobre os indivíduos, a partir de combinações simples, por meio das quais, segundo autores como Foucault (2013, p. 165-166), otimizam-se as forças atitudinais que produzem aptidões, disciplina, mudança atitudinais. “O sujeito obediente é produzido e sustentado por um poder pouco notado e difícil de denunciar: um poder que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola” (SILVA, 1994, p. 129).

A verdade que se contrapõe à mentira e à alienação, aos véus que impedem que se chegue ao entendimento do movimento dos objetos (da realidade observável) é, no fundo, uma verdade conduzida, controlada, guiada e modelada por meio de instituições, ações rotinizadas, reconversões do olhar – sobre si mesmo e sobre o mundo – por parte dos indivíduos. Neste sentido, constitui-se enquanto processo disciplinar. Emoldurado pela relação professor-alunos.



Pela relação ensino-aprendizagem. Ou seja, guiada pelos saberes escolares utilizados na mediação professor-aluno.

A Escola é, nessa direção, “um local disciplinar” (SILVA, 1994, p. 137). A verdade, por sua vez, necessita de processos guiados, de instituições especiais para ser encontrada e de práticas como a do exercício da conscientização, que se dá, por sua vez – via de regra – por meio do diálogo. Este processo passa pelos próprios sujeitos que têm acesso à verdade, passa pela mudança destes sujeitos, que superam sua alienação, sua ingenuidade, sua passividade, sua visão distorcida a respeito dos fatos.

### 3.5 A CONSTRUÇÃO DA VERDADE E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A verdade acerca do mundo social, para a PHC, foi anteriormente anunciada, pelo MDH. Portanto, esta perspectiva pedagógica olha para o mundo a partir das lentes advindas desta filosofia. O trabalho escolar, desse modo, posiciona-se como aquele que busca colocar em prática os elementos que levem os indivíduos a agirem de acordo com a verdade revelada, em grande medida – insistimos -, pelo MDH.

Daí a necessidade que se partir de pontos como estes:

- a) Compreender a história da dominação burguesa por sobre a classe operária, que se deu por meio da posse dos meios de produção e/ou da propriedade privada;
- b) Saber da existência, da presença da ideologia dominante, que tende a fazer com que os grupos sociais desenvolvam formas falsas de entendimento do mundo e de si mesmos;
- c) Ter ciência de que a alienação reinante faz com que os grupos sociais vivam a vida a partir de expectativas e objetivos que não são legítimos, para estes mesmos grupos.

Ainda nesta direção, Saviani sustenta uma explicação filosófica e sociológica de mundo que parte das premissas advindas do MDH e que levaram/levam em consideração pontos basilares como:

- a) dominação burguesa (calcada em elementos como alienação e ideologia);
- b) luta de classes (o que coloca toda e qualquer instituição, e agentes institucionais, diante da situação de terem que decidir de que lado estão: da burguesia ou do proletariado? Do capitalismo ou do socialismo/comunismo?)

Aspectos que pautaram/pautam a lógica interpretativa, advinda desta perspectiva pedagógica, acerca do social. Daí se justifica a busca pela consolidação desta perspectiva nos meios escolarizados, pois, para Saviani, “se trata de elaborar uma concepção que seja suscetível de se tornar hegemônica, isto é, que seja capaz de superar a concepção atual dominante, e para isso é necessário aqueles que garantam a força e coerência da concepção dominante” (SAVIANI, 1983, p. 11). Para enfrentar a visão dominante de mundo.

Conforme já refletimos, a construção do olhar capaz de perscrutar a verdade fenomênica do mundo social, para as pedagogias críticas, passa inevitavelmente pela conversão do olhar; mediada por um processo de mudança interno dos sujeitos, que precisam reaprender a olhar para si mesmos e para o mundo. Processo que se dá, segundo Foucault, inicialmente a partir do emprego que é feito, por parte das escolas, de antigas estratégias de poder/saber – via dispositivos – advindas do cristianismo. Foucault (2017, p. 30) chama este processo – que envolve a conversão do olhar de si mesmo e do mundo, por parte dos indivíduos – de poder pastoral.

O poder pastoral, inexistente entre os gregos e os romanos, é um poder de origem religiosa. É introduzido em Roma pelo cristianismo primitivo, desenvolve-se na Idade Média e principalmente no século XVI, com a Reforma e a Contrarreforma, e vigora até a segunda metade do século XVIII. Ele se caracteriza pelo projeto de dirigir os homens, nos detalhes de sua vida, do nascimento até a morte, para obrigá-los a um comportamento capaz de levá-los à salvação. Foi com o cristianismo que nasceu a ideia de considerar os homens, em geral, como um rebanho obediente, e alguns homens em particular, como pastores, isto é, como tendo a missão de velar pela salvação da vida daqueles, de maneira contínua e permanente, exigindo obediência incondicional. Trata-se, portanto, de um poder que não se exerce sobre um território, mas sobre uma multiplicidade de indivíduos, velando sobre cada um deles em particular. (FOUCAULT, 2017, p. 30-31).

As pedagogias, no interior das escolas, tendem a trabalhar a partir desta “[...] “economia do poder”, ou seja, por meio de “procedimentos que” tornam esta prática “contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’.” (FOUCAULT, 2017, p. 45). Sob esta perspectiva – pós-estruturalista - o poder pastoral é visto como um tipo de poder que objetiva cuidar dos indivíduos – guiar estes mesmos indivíduos – para que cheguem, segundo os arautos do poder pastoral, a um mundo melhor, mais justo, mais humanizado – caminho que passa a ser visto, na modernidade, como possível de ser proposto, efetivado pela educação formal. Por isso, premissas como as que pregam que a escola deve contribuir para a tomada de consciência diante da realidade, por parte dos educandos, são comuns de serem encontradas, desde a modernidade.

O que pode ser visto em perspectivas pedagógicas como a PHC, de Saviani. Que acredita ser necessária uma “educação para a libertação” (1983, p. 43). E mais: “Como, porém, intervir na situação sem uma consciência das suas possibilidades e dos seus limites?” (SAVIANI, 1983, p. 43).

Neste sentido, é clara a proposta da PHC, qual seja, a de possibilitar a tomada de consciência que promova, por sua vez, a transformação da realidade social. Daí que, para Saviani (2013, p. 18),

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação, no sentido dialético da palavra.

Para a PHC o início da transformação da sociedade – embora discutida em termos de classes sociais – começa, efetivamente, pelos próprios indivíduos, por meio do contato, destes, para com os saberes científicos; por meio do exame de consciência diante da alienação, da passividade, da visão de senso comum, etc., que adotam, muitas vezes sem o saber. Esse processo passa, também, pelo campo da atuação política, notadamente, por parte do professor crítico. Para Saviani (2013, p. 33),

Ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente. É assim que “a competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política” (idem, ibidem). Por esse caminho, o professor vai desenvolvendo sua consciência real em direção à consciência possível e ganha condição de passar do sentido político em si para o sentido político para si de sua ação pedagógica: “A vontade política permite que aquele sentido político da prática docente se explicita ao professor e passe a ser, para ele também, uma forma de agir politicamente” (idem, ibidem).

Garcia (2002b, p. 92) nos ajuda a compreender os processos de tomada de consciência – para a construção da autoconsciência – que pedagogias como a PHC propõe efetivar: “[...] a emancipação passa pela universalização de uma forma particular de compreender o desenvolvimento humano e histórico, sua produção enquanto uma verdade do sujeito acerca de sua própria condição de vida e existência no mundo.” E mais; “Deste modo, o processo de construção do sujeito crítico da educação justapõe trabalho científico e reconstrução subjetiva. Isto, porque é por meio da ciência que o indivíduo pode desenvolver a visão verdadeira do

mundo, um modo de ver as coisas que é superior, que nos aproxima de como a realidade é, de fato, no concreto ou em sua essência – ou seja, para além das aparências”, (GARCIA, 2002b).

Este olhar, adstrito a uma perspectiva pós-estruturalista, mostra que é neste processo de subjetivação, que passa pela transmissão/assimilação de uma forma específica de interpretação da chamada realidade, onde uma nova ‘verdade’ vai sendo construída. A verdade, então, não muda apenas a visão que temos das coisas. Ela muda a nós mesmos, como sujeitos do olhar.

Diante deste processo, Foucault adverte (2017, p. 52),

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

E mais:

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: “Nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar.” (FOUCAULT, 2017, p. 190).

Foucault denomina esse processo de “asserções de verdade”, ou seja, discursos – formas de olhar o mundo – que buscam se legitimar, diante de outras, nos contextos sociais. Projetos – discursivos e institucionais – que buscam sedimentar, no cotidiano dos grupos sociais, suas bases ideais, morais/comportamentais, em nome da verdade; de uma visão mais evoluída de mundo, em nome da emancipação humana, do desenvolvimento e ou da evolução humanas. O que significa afirmar, em outras palavras, que em termos sociais a verdade final da história, ou a capacidade humana de enxergar a verdade, para além das aparências, é, em grande medida, o desejo de instituir um sentido, uma ordem no mundo das coisas. Muito mais do que a capacidade, pretensamente deduzida, de que ao homem cabe descobrir as leis de funcionamento do mundo, dos fenômenos.

### 3.6 O PROFESSOR CRÍTICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

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. (SAVIANI, 2013, p. 6).

Para o MDH e para a PHC o ser humano produz sua história, mas a partir de situações que não são por ele escolhidas. Esta história pode ser feita de forma alienada ou de forma consciente. Para a PHC, para que se dê de forma consciente, não alienada, esta história precisa ser atravessada por um trabalho educativo, e político, corretamente conduzido. A Escola crítica, nesta direção, entra como elemento importante para a concretização deste processo, uma vez que, como parte da contradição – da dialética – existente na sociedade capitalista, pode ser propulsora de ações conscientizadoras, politizadoras. Esta é a crença. Até porque, segundo Saviani (2013), a educação escolarizada não se dá de forma desinteressada.

Por meio de uma leitura de cunho foucaultiano podemos afirmar, diante destas passagens, que a instituição escola é formada a partir de uma gama de elementos – discursivos e não discursivos – voltados à construção de certos tipos de sujeito. Neste sentido, para autoras como Garcia (2002b, p. 25),

A Pedagogia e os discursos pedagógicos constituem-se a partir de diferentes campos discursivos. Os discursos da pedagogia são discursos múltiplos e assinalam múltiplos lugares e múltiplas posições (docentes, especialistas educacionais, administradores, estudantes, conhecimentos, etc.) que concorrem e lutam pela imposição de significados acerca da escola, do que é ser estudante ou docente, do que é estar na escola e ser educado, crítico, ingênuo, consciente, alienado, do que é ensinar, aprender, etc. No entanto, sendo os discursos pedagógicos instâncias de geração de significados e de controle do que pode ser dito (ou não pode) acerca da educação e do pedagógico, seus efeitos não são meramente simbólicos.

Estes discursos são práticas, tecnologias sociais, formas de poder-saber que exercem efeitos produtivos – subjetivos – sobre os sujeitos aos quais estes discursos são dirigidos. Esse processo se dá de modo sutil e por meio de um viés produtivo, positivo, e não por meio de um viés negativo. São técnicas detalhadas, formas de coerção (no sentido de que são ações sobre a ação dos outros) ininterruptas que buscam atingir os gestos, atitudes e os sentidos (FOUCAULT, 2014).

A PHC objetiva produzir um determinado tipo de sujeito que seja capaz, em especial, de tomar consciência da realidade social e intervir nesta. Processo que envolve, de forma ainda mais significativa, os professores a serem formados por tal perspectiva. Daí poder ser dito, sobre este processo, que a formação deste sujeito, em particular, supõe “[...] tanto a aprendizagem de uma certa moralidade da conduta crítica, quanto um certo trabalho ético”, a ser feito, “do indivíduo sobre si mesmo” (GARCIA, 2002b, p. 27). O que envolve a busca detalhada de mecanismos de disciplinamento comportamental e anos de intervenção, a partir destes mecanismos, para que os sujeitos disciplinados “não simplesmente [...] façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.” (FOUCAULT, 2014, p. 135). O que envolve, notadamente, o papel dos professores.

Cabe ressaltar, aqui, que ao longo de sua obra, notadamente quando formula a PHC, Saviani especifica o papel do professor dentro do processo de construção da educação transformadora. Nesta direção, deixa clara sua intenção, diante dos profissionais da educação – os professores. “Espero contribuir para que os professores revejam sua própria ação pedagógica, auxiliados e/ou provocados pelas minhas posições.” (SAVIANI, 1986, p. 83).

A PHC desenvolveu um conjunto de normas, valores e técnicas que buscaram/buscam construir um sujeito consciente, humanizado, capaz de ler sua realidade e de transformar a sociedade capitalista. O processo de assimilação de novas formas de racionalidade, de uma nova postura diante do mundo e de si mesmo – a ser feita, embrionariamente, pelos professores – precisa ser internalizado até se transformar em uma segunda natureza (SAVIANI, 2013).

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2013, p. 20).

É por isso que o sujeito, professor crítico, é importante para a PHC. Esse sujeito precisa ser formado, preparado – antes de tudo – para que tal perspectiva seja transmitida. E a formação deste professor passa pela assimilação dos conhecimentos – os saberes – que se acercam do Homem. De acordo com Saviani (1983, p. 39), “como a educação se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem, percebe-se já a condição básica para alguém ser educador: ser um profundo conhecedor do homem.”

Conhecer o homem, sua história, suas características, como se dão suas relações, quais são suas tendências, etc., é fundamental àquele que quer contribuir para tornar este mesmo homem – ao menos, certas classes sociais – consciente(s) de seu papel na história. “A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica.” (SAVIANI, 2013, p. 18).

Para a PHC o sujeito, professor crítico – não qualquer professor –, ao produzir uma compreensão da sua realidade, ao situar-se em seu contexto social e perceber suas contradições, transforma primeiro a si mesmo, toma consciência, percebe a realidade e sistematiza formas de atuação social, por meio dos conhecimentos e da cultura adquiridos. Passa, assim,

[...] a ser alguém preocupado com a qualidade efetiva do ensino, alguém que discute os conteúdos, que não os considere indiferentes (porque não existe conteúdos indiferentes); alguém que seja um organizador do processo de ensino; alguém que realmente seja o conscientizador. (SAVIANI, 1983, p. 214).

O professor tem um papel importante no processo de construção da PHC – uma das pedagogias críticas que buscam superar o modelo pedagógico advindo das pedagogias tradicionais. Por isso, é o primeiro sujeito a ser alvo de técnicas, aquisição de valores e posturas específicas a serem adquiridas; pois precisa ser um profundo conhecedor da história, da cultura social e dos elementos constituidores da humanidade, para que, nesta direção, ressignifique os saberes adquiridos, justamente para não atuar na mesma direção dos profissionais da educação formados por meio da pedagogia tradicional. Vê-se, desta forma, que

os conteúdos escolares, na tarefa de escolarização, devem ter prioridade, diz a pedagogia histórico-crítica, porque o domínio da cultura é um “instrumento indispensável” à participação política das massas. [...] Sem esse domínio, os membros das camadas populares “não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores” que se utilizam da cultura e da ciência para consolidar e legitimar sua dominação. (GARCIA, 2002b, p. 88-89).

A importância do professor está relacionada, para a PHC, dentre outras coisas por ser o mediador dos conhecimentos – dos saberes científicos – repassados por esta perspectiva pedagógica, crítica, com o intuito de se efetivar a promoção do homem, a partir da produção do conhecimento real da realidade social e da transmissão deste conhecimento àqueles que não tem clara sua condição social, política, econômica e cultural. (SAVIANI, 1983, p. 39).

A importância do professor crítico, na PHC, se dá de forma ainda mais premente porque a educação envolve elementos como os advindos do campo político. Para Saviani, “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.” (SAVIANI, 1986, p. 92). É o que aparece no documento: “Onze teses sobre educação e política”, produzido por Dermeval Saviani. Pode-se dizer que tal modelo educacional busca atingir, de modo sistemático, objetivos claramente estruturados, agindo de modo a – segundo um olhar pós-estruturalista - fabricar um determinado tipo de homem, a partir de determinados valores, políticos e sociais.

Importa ressaltar, a partir de um olhar foucaultiano, que a PHC foi consolidada – a partir das premissas que segue – como uma forma de possibilitar aquilo que esta perspectiva educacional entende como sendo a libertação dos homens diante do que impede estes mesmos homens de serem mais, de agirem de forma consciente – crítica – e na direção da construção de uma nova sociedade, considerada, por esta perspectiva, como mais justa.

Todavia, a partir destas premissas – destas crenças na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, da libertação dos homens das amarras que os impedem de serem mais - os processos desencadeados por esta perspectiva pedagógica acabam por consolidar atividades que – por sua vez, e aqui, segundo um olhar foucaultiano – visam subjetivar os indivíduos com os quais entra em contato. Essa subjetivação é o que autoras como Garcia (2002b, p. 32) chamam de “uma interiorização do lado de fora”, pois cerca o indivíduo por meio de normas, valores e códigos que trazem consigo a formatação de determinados modos, esperados, de pensar, de ser e de se conduzir.

Insistimos para o fato de que estas normas não chegam aos indivíduos como formas de imposição, mas como formas facultativas e que – assim é esperado, por parte dos proponentes das pedagogias críticas, notadamente pela PHC – passem a ser obedecidas, repetidas, assimiladas, de forma espontânea. Porque representariam o momento por meio do qual estes indivíduos passam a entender que esta é a forma correta, verdadeiramente consciente – e, mesmo, científica - de se olhar para o mundo, para si mesmo. Sendo, por isso mesmo, a forma correta de se seguir para agir no mundo. Segundo a crença advinda das pedagogias críticas, e da própria PHC.

Desse modo, para os teóricos da PHC – bem como para os teóricos das pedagogias críticas –, todo o processo de aquisição, por parte dos indivíduos influenciados por esta perspectiva pedagógica, de técnicas de autorreflexão, de análise balizada da realidade social e da compreensão do papel político/social a ser adotado por cada um, é visto como um processo positivo e que leva, justamente, estes indivíduos à libertação, à emancipação.



No caso de um olhar foucaultiano, pode-se dizer que todo este processo lida com, de fato, com

[...] um conjunto de práticas de auto modelamento ou de “artes da existência”... Exercícios e meios pelos quais os indivíduos fixam regras para sua própria conduta e procuram, voluntária e refletidamente, sozinhos ou com ajuda de outros, agir sobre si mesmos, sobre seus pensamentos, seus corpos e suas almas, seus desejos e afetos, seus modos de ser, de pensar e de agir, a fim de transformar-se e alcançar certos tipos de comportamentos, estados ou estágios almejados de pureza, de felicidade, de sabedoria, de existência, de racionalidade, de criticidade, etc. Procedimentos, “prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins.” (GARCIA, 2002b, p. 105-106).

Ao produzir sujeitos que olham para si mesmos, por meio da mudança pessoal, ao mesmo tempo que buscam modificar a conduta dos outros sujeitos, a PHC parece desencadear procedimentos típicos do que autores como Foucault (2014) chamaram de governamentalidade, ou

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Mas também

... A tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes” (FOUCAULT, 2014a, p. 111-112).

Toda essa reflexão é seguida pelo estabelecimento de práticas disciplinares que buscam instituir formas de conduzir a conduta dos demais, que se instauram nas sociedades ocidentais – ao menos, enquanto problemas de ordem filosófica, política e social, desde o século XVI<sup>32</sup> – que colocam a questão do poder político frente a um mundo cada vez mais secularizado. De um mundo que propõem práticas de liberdade, ancoradas nos direitos civis, políticos e sociais e em oposição às práticas de dominação, de exploração e de violência que eram usadas anteriormente, pelas antigas formas de poder social.

---

<sup>32</sup> E que se estendem até o momento da instauração dos modernos Estados-nação: os Estados Democráticos de Direito, que seguem as premissas do liberalismo.

Neste sentido, para Foucault

as artes de governar que explodem no século XVI e se difundem até o final do século XVIII não são manuais de conselhos ao príncipe ou tratados de ciência política. Elas constituem diferentes possibilidades de governar os outros e de governar a si mesmo. Na pastoral católica e protestante, tem-se o governo das almas e das condutas; na pedagogia do século XVI, o problema do governo das crianças; na política, a questão do governo do Estado pelos príncipes. As questões fundamentais passam a ser: como se governar, como ser governado, como governar os outros, como fazer para ser o melhor governo possível? A multiplicidade dos atos de governar do século XVI, de um lado, se entende como políticas de resistência diante da concentração estática derivada da crise do sistema feudal e da criação dos Estados administrativos e territoriais; de outro, ela se situa a partir da dispersão e dissidência religiosa provocadas pela Reforma e Contrarreforma, cuja consequência maior é o questionamento da maneira pela qual o indivíduo quer ser governado, conduzido, dirigido nesse mundo em vistas de sua salvação. Nos âmbitos individual, social, religioso, pedagógico, político, médico, filosófico, as perguntas são comumente: “como ser governado, por quem, até que ponto, para quais fins, por quais métodos?” (FOUCAULT, 2014a, p. 92).

Esses questionamentos operam com a questão da arte de governar, mas sem violentar; e lidam com a questão de como conduzir a conduta dos outros sem, contudo, dominá-los, manipulá-los, violentá-los. Mas, ao contrário, livrando-os da dominação, da exploração, da violência. A arte de governar é considerada arte política, por ser endereçada à conduta dos outros; mas é intermediada por técnicas de si e por reunir elementos de ordem ética, por parte daqueles que se propõem a conduzir, libertar, os demais. Não é mero acidente que as pedagogias críticas – dentre elas a PHC – tenham desenvolvido um olhar para o campo das relações políticas das sociedades, pois este é um elemento importante e que envolve a construção de novas formas de relacionamento interpessoal, propulsoras de libertação diante da alienação, da ideologia e das relações sociais estabelecidas, por exemplo, no capitalismo.

Ousamos afirmar isto, da Pedagogia desenvolvida por Saviani, partindo de um olhar pós-estruturalista, ao observarmos que para este autor um dos objetivos da educação crítica é o de servir de instrumento de mobilização política:

Ela é, pois, instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por meio das quais (sempre o conceito de mediação) se explicita e se realiza o compromisso político. (SAVIANI, 2013, p. 31).

Ainda para Saviani, através da educação seria possível discutir, inclusive, as possibilidades de mudança social-histórica e, assim, avançarmos em direção à transformação da realidade, na direção da promoção do ser humano e da construção de uma sociedade mais justa. Embora o autor tenha clara a ideia de que a orientação política não deva se sobrepor ao aspecto professoral, científico.

A função política da educação não significa necessariamente uma função entendida de modo direto, restrito e imediato, porque a consciência, pelo orientador, de que ele cumpre uma função política, pode determinar que ele mude o seu modo de atuação. O que não quer dizer que ele vai deixar de ser um orientador para ser um político militante, que ele vai abandonar a ação educativa que desenvolve na escola e simplesmente se engajar num partido – embora, é claro, ele possa se engajar num partido, mas esse próprio engajamento não deve prescindir da sua contribuição específica enquanto educador, enquanto orientador (SAVIANI, 1983, p. 213).

De todo modo, a dimensão política da educação adquire, aqui, uma importância fundamental, enquanto demarcadora de um processo de subjetivação a ser desencadeado, uma vez que esta dimensão atua como demarcadora do que significa ser um professor, um educador crítico e transformador da realidade. O que pode ser entendido por meio de passagens como esta:

Ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente. É assim que a “a competência técnica inicia o processo de sua transformação em vontade política” (idem, ibidem). Por esse caminho, o professor vai desenvolvendo sua consciência real em direção à consciência possível e ganha condições de passar do sentido político em si para o sentido político para si de sua ação pedagógica: “A vontade política permite que aquele sentido político da prática docente se explicita ao professor e passe a ser, para ele também, uma forma de agir politicamente (idem, ibidem)” (SAVIANI, 2013, p. 33).

É possível observar, a partir de um olhar foucaultiano, aqui, que a construção do sujeito, professor crítico, se faz por meio de estímulos, promoção de certos valores, instigação de certas práticas que podem ser sintetizadas por aquilo que Foucault (2014, p. 167) chama de elementos constitutivos dos regimes disciplinares: a vigilância hierárquica; a sanção normalizadora; e o exame. Segundo Foucault (2014, p. 167), “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.”

A PHC, com seus respectivos dispositivos, suas estratégias de ação, atuam – num primeiro momento, por sobre o professor crítico, a ser formado – por meio de procedimentos que se ancoram no olhar a ser dado a estes sujeitos – um olhar que deve perscrutar a caminhada histórica deste sujeito. Sujeito que é, inclusive, membro de certa classe social e que precisa reconhecer seu lugar na história. Além disso, este é um sujeito que precisa efetuar um olhar sobre si mesmo, superando o entendimento superficial – de senso comum – a respeito de si e do mundo social, por um olhar profundo, engajado, totalizante e crítico. O que é feito por meio de um processo contínuo, que se acerca deste sujeito e o faz elaborar técnicas de si, de reconversão do olhar e de ressignificação.

Segundo Foucault (2014, p. 168), este olhar hierárquico se dá por meio de técnicas desencadeadas pelos próprios sujeitos da ação, fazendo com que estes assimilem, adquiram o comportamento esperado. O que pode ser visto, no caso da PHC, a partir do seguinte raciocínio:

O educador que queira colocar-se na perspectiva da “emergência da classe trabalhadora” deve, pois, romper com a velha concepção de cultura (a enciclopédico-burguesa). Isto implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da “árvore da ciência do bem e do mal”, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista. (SAVIANI, 2013, p. 40).

Ou então, nesta passagem

[...] os professores perguntavam-se qual seria o resultado de se levar às últimas consequências a análise dessas teorias, diante da possibilidade de, inculcando a ideologia dominante nos alunos, contribuir para que uma sociedade baseada na exploração se perpetue. Ou então, ao discordar e não compactuar com esse tipo de sociedade, a decisão mais acertada, e talvez a única opção, fosse deixar a profissão de educador. No entanto boa parte dos professores intuía que essa conclusão não podia prevalecer, acreditando na viabilidade de uma educação que não fosse, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. Daí a questão: como agir nessa nova direção? Qual é a resposta pedagógica que atenderia a essas exigências? (SAVIANI, 2013, p. 79),

Essas passagens mostram a importância do papel a ser desempenhado, na educação, pelos professores – notadamente por parte dos professores críticos -; que precisam se questionar acerca da sociedade que querem construir, que escola querem consolidar e que postura, conseqüentemente, devem adotar para atingirem seus propósitos. Questões que nos levam, novamente, à Foucault, quando este afirma que “o poder produz; ele produz realidade; produz

campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 2014, p. 189). Essa produção passa, então, pelo que Foucault chama de *sansão normalizadora*, ou seja, no caso da escola crítica e, mais precisamente, por parte da PHC, de ações que envolvem mudança paradigmática (epistemológica, visão de mundo e de si mesmo), por parte dos professores instrumentalizados por esta perspectiva pedagógica, a partir do contato com a PHC. Professores que passam a ser observados, e guiados, na direção da superação de uma antiga postura – advinda de visões de senso comum, individualistas, ‘pequeno burguesas’ – na direção de uma postura esperada. Tida como consciente, crítica, exemplar.

Da mesma forma, e como estas aptidões passam a ser adquiridas com o tempo – tempo de formação -, acabam por serem medidas por conta do que Foucault chamou de *exame*, ou seja, mecanismos de acompanhamento, dos indivíduos, dispostos diante das práticas disciplinares, educativo/formativas destes indivíduos. No caso da PHC, pode-se dizer, por parte dos professores a serem formados dentro desta perspectiva.

Ou seja, as formas de

- a) des-alienação;
- b) de tomada de consciência (crítica), diante do capitalismo e de sua ideologia, reinante;
- c) da luta de classes, existente;
- d) de entendimento acerca da exploração que sofre, a classe trabalhadora, por parte da burguesia, e que exige uma postura (política, inclusive), a ser adotada pelo professor, crítico, que a PHC quer formar.

Sujeitos professores que passam, necessariamente, por exercícios disciplinares, medidos no tempo e no espaço institucional, escolarizado; bem como por procedimentos que requerem o abandono de certas formas de pensar e agir no mundo, em direção a outras formas de pensar (o mundo e a si mesmo), e de agir no mundo. Em nome da libertação, da emancipação, do bem, da ciência (vista como sinônimo de correta atitude moral/atitudinal). É o que a presente dissertação, por meio da análise textual das obras de Demerval Saviani – e partindo de um olhar pós-estruturalista – buscou mostrar, e que será melhor explicitado, abaixo, no quadro elaborado e que buscou sistematizar algumas premissas fundamentais, advindas da PHC; bem como foram, podem ser analisadas, por meio de um olhar pós-estruturalista. Notadamente de viés foucaultiano.

	Dermeval Saviani e a PHC	Michel Foucault e o pós-estruturalismo
Disciplina	A disciplina é compreendida como elemento fundamental, como forma de garantir a assimilação dos conteúdos relevantes, na educação. Dentro do processo educacional é sistematicamente pensada a partir da separação/ordenação do tempo/espaço, para garantir, do ponto de vista pedagógico, o alcance de seus objetivos. É necessário organizar os processos educativos, formais, disciplinarmente, metodicamente, para garantir a transmissão de conhecimentos úteis aos educandos. Emoldurando, assim, o cotidiano escolar.	Todo processo que passa por uma formulação tempo espacial – organizada de forma estratégica, ou por meio de metas a serem alcançadas - compõe uma maquinaria disciplinar, uma microfísica do poder. Processos disciplinares aparecem, em especial, nas atividades institucionais, cotidianas, onde pequenos detalhes, aparentemente ‘inocentes’, constituem minúcias importantes, por meio das quais se alcançam grandes resultados. Notadamente por meio da produção de sujeitos, de formas de ser sujeito. O que é feito a partir da utilização de pequenos dispositivos, que instigam, incitam os indivíduos a alcançarem certos modos de ser e a adotarem certas formas de pensamento, de ação. A disciplina escolar perfaz este caminho.
Ciência	Forma de garantir o conhecimento da realidade e dos meios que dispomos para intervir sobre esta, transformando-a. Forma de se apropriar do mundo e garantir a promoção do homem, possibilitando que este construa sua visão de mundo, conscientizando-se de seu papel (enquanto alguém que pertence, antes de tudo, a uma classe social). Para que tome consciência e aja, transformando a sociedade.	Compreendida como um processo de assimilação e transferência de certos tipos de conhecimento. Transferência mediada por técnicas e procedimentos que fornecem formas de saber, mas ao mesmo tempo exercem poder sobre os indivíduos.
Verdade	Os indivíduos vivem sobre a ótica da ideologia burguesa. Deste modo, mantém-se alienados e, conseqüentemente, explorados pelo sistema capitalista. O Conhecimento científico e escolarizado – advindo da pedagogia crítica – tende a produzir uma tomada de consciência, por parte dos sujeitos, fazendo-os transformar sua realidade. Notadamente, na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. Via atuação política.	A verdade é um elemento em constante e permanente construção. Seja do ponto de vista discursivo, seja do ponto de vista das ações institucionais; por meio das quais certos grupos procuram legitimar sua forma de ver a vida. Esta construção passa por formas de coerção, reguladas – por sua vez – por relações de poder e saber. Que transitam em torno dos enunciados, criados, acerca da verdade.
Professor crítico, transformador da realidade	O trabalho educativo advindo da Pedagogia crítica busca produzir a humanidade, no homem. Antes de tudo, no próprio educador. O Professor, o educador, neste sentido, tem papel fundamental no que concerne ao trabalho a ser feito, na direção da (des)alienação dos indivíduos. Notadamente os advindos das classes exploradas. Das	Compreende as estratégias formativas, dos sujeitos, dentre elas as advindas dos modelos pedagógicos, como tecnologias sociais/institucionais que buscam efetivar formas, disciplinares, de produção de certos tipos de sujeitos. Que esperam formar. Em especial, para perspectivas pedagógicas como a PHC, o sujeito

	<p>classes trabalhadoras. É preciso que os educadores, críticos, entendam seu papel, neste processo. A Pedagogia Histórico-Crítica contribui para formar uma teoria crítica e educadores conscientes de seu papel histórico, e de classe. O que exige que estes se transformem em grandes conhecedores do homem e que criem as condições para que esta promoção, do homem consciente, ocorra.</p>	<p>professor crítico, transformador da realidade. Que trabalhe com a perspectiva de uma educação de cunho progressista. Ou seja, daquela que faz a crítica do sistema capitalista e que busca superar este modo de produção, em direção a outro. Considerado, por esta perspectiva – a PHC, mais justo.</p>
<p>Luta de classe</p>	<p>A sociedade capitalista, pela perspectiva do materialismo dialético histórico, é dividida em uma disputa por aqueles possuidores dos meios de produção e aqueles não possuidores destes meios. Desta forma, a Pedagogia Histórico-Crítica leva em consideração este processo, dialético, que caracterizaria a sociedade, ao analisar o campo educacional. Para esta perspectiva a educação seria um dos elementos em disputa, entre estas classes sociais. Uma forma de legitimarem seus respectivos interesses e valores. Visões de mundo. No sentido de um trabalho a ser feito por parte da escola crítica – das perspectivas críticas -, voltada à classe trabalhadora, o papel da escola estaria voltado a romper com a alienação dos sujeitos, com a educação operacional, até então oferecida aos filhos dos trabalhadores, promovendo a transformação social em direção a construção de um sujeito que agregue os valores humanos voltados a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Cujo modelo seria o socialismo/comunismo.</p>	<p>Para a perspectiva foucaultiana não existe uma hierarquia de lutas sociais, ou seja, não há um centro (a luta feita no mundo do trabalho), por exemplo, que estaria colocada como a mais importante. Para o pós-estruturalismo as sociedades são atravessadas por inúmeras formas de luta (étnico/racial, relacionadas à sexualidade, disputas ideológico-políticas, etc) e que externalizam o que é importante para cada grupo, em determinado momento histórico. Todas estas lutas são validades e dotadas de uma legitimidade. E acontecem ao mesmo tempo. Desta forma, cada grupo, dentro de sua situação específica – microssoial - apresenta suas necessidades e busca consolidar formas de relacionamento social que considera justas, corretas, etc. Neste sentido, autores como Foucault não compreendem que uma forma de luta (voltada a uma questão específica) seja a mais importante, para que, na sequência, as demais se tornem viáveis. As sociedades, aqui, são vistas como atravessadas por um emaranhado de disputas, de discursos, de visões de mundo. E, normalmente, quando apenas uma aspecto ou apenas uma visão de mundo se sobrepõe as demais é porque estamos vivendo – muito provavelmente – sob um regime totalitário.</p>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista das instituições escolares – e de suas práticas –, podemos perceber que o poder, ou a condução da conduta dos outros, aliado a formas específicas de saber, produz certos tipos de sujeito. No caso da PHC, a ideia é produzir sujeitos, professores críticos, engajados em formas de resistência e na direção da transformação da sociedade. Segundo Saviani (2013, p. 111-112), seu método surge para suprir uma demanda não atendida pela educação brasileira até a década de 1970. A PHC surge, então, como uma forma de resistência diante do modelo de educação até então imposto ao país. O método desenvolvido por Saviani passa a atuar, então, com objetivos bem claros e que envolvem conscientização, análise crítica do capitalismo, adoção de certa visão de mundo, de certa postura a ser adotada diante de certos valores e de certas premissas assumidas.

Antes de tudo, esse processo busca atingir os professores críticos, ou seja, aqueles que têm, como compromisso, a missão de efetivar tal proposta pedagógica. O que passa a ser feito, assim entendemos, por meio de ações e de saberes disciplinadores da conduta estes sujeitos.

Salientamos, mais uma vez, o fato de que a presente dissertação não teve como objetivo desenvolver juízos de valor acerca da PHC. Buscamos, a partir do aporte advindo da perspectiva pós-estruturalista, compreender os mecanismos utilizados por tal perspectiva, no sentido de construir o sujeito crítico da educação crítica. Salientamos que este olhar poderia ter sido dado a outras formas de proposta pedagógica. No entanto, escolhemos a PHC por entendermos que representaria uma contribuição, ao campo das discussões educacionais – feita por nós e, na sequência, pela própria Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a partir do programa de pós-graduação em Educação, do Campus de Francisco Beltrão - no que se refere a análise das perspectivas pedagógicas que têm exercido, no contemporâneo, uma influência importante. E a PHC tem sido uma destas perspectivas, que se mantêm vivas e que influenciam um número significativo de professores.

No entanto, esta perspectiva não costuma ser analisada do ponto de vista crítico, uma vez que, assim nos parece, tende a ser vista – por vezes, de forma acrítica – como uma perspectiva ancorada em princípios positivos (a busca pela libertação de certos indivíduos, o comprometimento com os menos favorecidos da sociedade, o comprometimento com a busca da verdade, etc.). Princípios que, a priori, não podem e não devem ser questionados, criticados. Fazer isto seria como praticar, talvez, uma certa forma de *heresia* ou então enquanto uma



postura – adotada por aquele que se propõe criticar tal perspectiva – advinda de alguém atrelado ao campo da direita – politicamente falando. Ou seja, de alguém que adotaria uma postura conservadora e/ou, mesmo, uma postura reacionária. Defensora das elites, da burguesia, etc.

No entanto, nossa intenção não foi essa. Foi a de, simplesmente, buscar compreender a pedagogia histórico-crítica a partir de um olhar foucaultiano. Enquanto uma tecnologia social de produção de certos tipos de sujeitos. A partir da adoção de certos tipos de premissas e de certas orientações. Olhar que, assim entendemos, a dissertação mostrou ser possível fazer. O que, no entanto, não “desconstrói” a importância da proposta pedagógica analisada. Apenas perfaz o esboço de uma análise, de um trabalho acadêmico que buscou compreender, “dissecar” as premissas que sustentaram/sustentam uma certa proposta pedagógica.

Aprendemos, com Foucault, que o poder produz sujeitos. Também que nem toda produção de sujeitos é feita de modo a violentar estes mesmos sujeitos, dispostos diante do poder. Docilizar os corpos não significa, *stricto sensu*, explorar as pessoas, enganar as pessoas. Existem formas de dominar, de explorar, de aniquilar, de domesticar sujeitos e existem formas de produzir sujeitos: mais conscientes, mais empoderados, etc.

Devemos abandonar a ideia de que o poder, sempre, corrompe, destrói, engana. É por meio das relações de poder que os sujeitos são produzidos. Na direção exata das ‘verdades’ e/ou das expectativas – premissas, crenças, desejos - que cada perspectiva defende. É assim na sociedade, é assim na Escola.

Se não existe um sujeito desde sempre aí existente, mas sujeitos produzidos por cada período histórico - sujeitos, inclusive, que dependendo das circunstâncias, podem se posicionar e efetivamente se posicionarem diante das instâncias de poder e dos saberes que lhes atravessam os corpos, como diria Foucault - , somos mais livres, por vezes, do que imaginamos; diante do poder.

Entender o sujeito como fruto das relações de poder/saber não significa afirmar que os homens e as mulheres, então, não possuem condições de fazer sua história. Estes a fazem. Significa afirmar, tão somente, que provavelmente não exista um fim histórico, previamente dado. Que não exista uma forma específica, única, de se ser homem e mulher, que represente o ápice evolutivo e a ‘verdadeira’ forma de sermos humanos. O que existem são visões do que o ser humano deve ser. No que deve se transformar. O que deve abandonar para chegar ao ponto desejado. Verdades e discursos, regimes disciplinares e estratégias de formação do humano são dispostas diante dos grupamentos sociais, e diante de cada indivíduo, propondo-lhe formas de ser e se comportar. É isto o que uma perspectiva como a foucaultiana busca analisar. O jogo

incessante das vontades de potência. Dos regimes de verdade. Por meio da chamada filosofia da diferença.

Isto não representa uma visão filosófica ou sociológica que negue que existam formas de dominação e de poder, negativas. Que não existam desigualdades sociais, materialmente presentes. Representa uma visão que mostra que estas questões se dão em um terreno de relações de poder, sempre cambiantes. E ancoradas em pretensas verdades, premissas, interesses e respectivas visões de mundo. Visões sobre o certo e o errado, sobre o que significa alguém ser alienado ou crítico, etc.

Buscamos ser fieis a esta interpretação, ao desenvolvermos nosso trabalho. E o fizemos por meio de uma análise textual das obras fundamentais de Demerval Saviani.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Elaine Reina Aguiar. **Sociologia das contradições sociais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CAMARGO, Tassia Lima de. **Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão: caminhos e descaminhos (1990-2014)**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.
- FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *O intelectual educacional e o professor crítico: o pastorado das consciências*. **Currículo sem Fronteira**, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia crítica e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991
- GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Questões da nossa época, v. 47).
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- LENIN, Vladimir Ilitch; CASTRO, Fidel; BETTO, Frei. **As tarefas revolucionárias da juventude**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio,

2002.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Feuerbach – a oposição entre as concepções materialista e idealista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. *Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva*. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 868-883, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2496/2364>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche Hoje: sobre os desafios da vida contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRESTES, M. L. M. **A Pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2012.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Paulo: Claraluz, 2005.

SANCHES, Wilson et al. **Sociologia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

\_\_\_\_\_. **Sociologia Crítica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. (Coleção polêmicas no nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, Sonielson Luciano de. **Pondé: dúvida e superficialidade nos vínculos da pós-modernidade**. 2016. Disponível em: <<https://encenasaudemental.com/comportamento/insight/ponde-duvida-e-superficialidade-nos-vinculos-da-pos-modernidade/>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.