

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES¹

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

Docente do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

E-mail: profhenrique@unipam.edu.br

Adriene Sttéfane Silva

Docente do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM)

E-mail: sttéfane@unipam.edu.br

RESUMO: O presente artigo apoia-se na leitura da obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, de Dermeval Saviani, publicada pela primeira vez em 1991. Pretendeu-se, a partir dessa leitura, delinear os principais conceitos definidores da pedagogia histórico-crítica, situando-a no quadro das tendências críticas da educação brasileira, explicitando sua contextualização histórica e teórica, ao mesmo tempo em que se buscou demonstrar as implicações dessa concepção para a prática educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica. Saber sistematizado. Educação. Docência.

ABSTRACT: This article is based on the reading of the work "Historical-Critical Pedagogy: First Approaches", by Dermeval Saviani, first published in 1991. It was intended, from this reading, to delineate the main concepts defining the historical-critical pedagogy, placing it within the framework of the critical trends of Brazilian education, explaining its historical and theoretical contextualization, while trying to demonstrate the implications of this concept for educational practice.

KEYWORDS: Historical-critical pedagogy. Systematized knowledge. Education. Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Em 1991, Dermeval Saviani, visando à sistematização de seu pensamento pedagógico, publicou a obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, reunindo textos resultantes de conferências, seminários e debates durante a década de 1980. A obra foi organizada em seis capítulos. Após tratar, na introdução, da escola e do saber objetivo, na perspectiva histórico-crítica, Saviani discorre sobre a natureza e a especificidade da educação, sobre a competência política e o compromisso técnico, sobre a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, sobre a relação dessa pedagogia com a educação escolar, sobre a materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica, encerrando com uma contextualização histórica e teórica dessa pedagogia.

¹ Artigo apresentado, na modalidade comunicação oral, no tema Pedagogia, ao XIV CMEB, no Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Na maior parte dessa obra, Saviani dedica-se à nomenclatura e à classificação da pedagogia histórico-crítica, tratando de conceituá-la, diferenciando-a de outras teorias pedagógicas, principalmente, da teoria dita tradicional (Saviani chama-a de nova ou escolanovista) e da teoria que o autor denomina como crítico-reprodutivista.

A pedagogia histórico-crítica tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, porém sem ser conteudista, estando preocupada com o desenvolvimento intelectual, cultural e de raciocínio do aluno, prezando pelo acesso aos conhecimentos e sua compreensão por parte do estudante para que ele seja capaz de transformar a sociedade. Trata-se de uma pedagogia contra hegemônica, inspirada no marxismo e, portanto, preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem.

Nessa pedagogia, a educação escolar é valorizada em sua função de garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum. A ideia é socializar o saber construído pelo homem e sistematizado historicamente.

2 O SABER, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

Segundo Saviani (2003), a escola e o saber objetivo circunscrevem-se, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ao âmbito da produção não-material humana. O autor faz constar que, na produção não-material, distinguem-se duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nessa segunda modalidade que se situa a educação. Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica entende que

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 7).

Nesse sentido, embora a existência humana esteja permeada por saberes de diversas origens e de variados matizes, Saviani (2003) faz constar que nem todos esses saberes interessam à educação especificamente, senão aqueles que emergem de um processo de ensino-aprendizagem, isto é, um saber objetivo. Nas palavras do autor,

[...] para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do processo educativo (SAVIANI, 2003, p. 7).

Ao delimitar as fronteiras e a especificidade do saber que interessa à educação, ou seja, circunscrevê-lo ao âmbito do conhecimento objetivo, Saviani insta-nos a refletir que não se trata de entender esse conhecimento como algo neutro, já que a neutralidade, nesse sentido, é impossível, visto que não existe conhecimento desinteressado. Por outro lado, a objetividade do conhecimento escolar é

perfeitamente factível, uma vez que não é todo interesse que impede a busca e a construção de um conhecimento objetivo. Com base nisso, Saviani (2003, p. 9) afirma que as tarefas a que se propõe a pedagogia histórico-crítica são:

[...] a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolar; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Saviani (2003) parte do pressuposto básico de que a educação, como trabalho não-material, em que o produto não se separa do ato de produção (o que pode ser concretamente observado na atividade de ensino em que as aulas são produzidas – pelo professor – e consumidas – pelos alunos – ao mesmo tempo), tem como objeto a identificação dos elementos culturais clássicos (essenciais) e as formas mais adequadas para consegui-lo.

Nessa perspectiva, a escola configura-se como a instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, isto é, um saber científico, segundo o qual as bases assentam-na na *episteme* (ciência, em grego) e não na simples *doxa* (opinião, em grego), referindo-nos, nesse ponto, à teoria do conhecimento do filósofo da antiguidade grega, Platão. Dessa forma, o autor defende que

[...] a cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. 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, 2003, p. 80).

Portanto, é preciso estar atento no fato de que, na socialização desse saber sistematizado, há o predomínio da cultura letrada. Assim, de acordo com Saviani (2003), uma das primeiras exigências para se adentrar no universo desse saber é que se aprenda a ler e a escrever, o que delinea o conteúdo fundamental da escola elementar: o domínio das linguagens.

Ao pontuar que o objetivo da escola é a transmissão do saber escolar (um saber sistematizado, dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão e assimilação), Saviani (2003) faz uma interessante discussão sobre as atividades escolares, distinguindo as *atividades curriculares* (também chamadas de nucleares, que são aquelas que objetivam a transmissão do saber sistematizado, clássico – no sentido de essencial) das *atividades extracurriculares*. O autor destaca que o currículo deve

apresentar-se como a organização do conjunto das atividades nucleares no espaço e no tempo escolar. Dessa feita, a clareza quanto ao que deve constar do currículo escolar é imprescindível, já que o fim a ser atingido determina os métodos e os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, o autor faz uma crítica contundente ao ensino tradicional que torna mecânicos e vazios de sentido os conteúdos.

Embora critique o viés do ensino tradicional, Saviani (2003) destaca a importância da aquisição de automatismos necessários para o processo criativo. Para ele, só se aprende quando se adquire um “habitus” (uma disposição permanente) para o aprender, ou seja, quando adquirimos uma “segunda natureza” (quer dizer, constituímos-nos como sujeitos epistêmicos). Assim considerado, o autor postula a necessidade de que o docente domine o conteúdo e o seu processo pedagógico de ensino e de aprendizagem. Para isso, é imprescindível considerar que

[...] 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, 2003, p. 22).

A partir dessa reflexão, estabelece-se, também, a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), ocupa-se da identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.

3 COMPETÊNCIA POLÍTICA E COMPROMISSO TÉCNICO

Para Saviani (2003), a educação escolar tem, inevitavelmente, uma função política que se cumpre pela mediação da competência técnica (porém não se restringindo apenas a esta) expressa pelo domínio do conteúdo do saber e dos métodos adequados para transmiti-lo (saber-fazer). Assim, “[...] dizer que o saber-fazer é concretização de uma linha política e que é no saber-fazer que se concretizam certas intenções sociais gerais, não significa admitir que é pela competência técnica que se realiza o compromisso político?” (SAVIANI, 2003, p. 50).

De forma contumaz, o autor salienta a importância da capacitação profissional (técnica) para imprimir um caráter político à prática docente, destacando que essa capacitação não significa um alinhamento do processo educativo com a manutenção do *status quo* e, tampouco, o compromisso político significa um alinhamento ao esvaziamento da escola. Segundo o autor,

[...] é, também, pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer (SAVIANI, 2003, p. 26).

De acordo com Saviani (2003), não se faz política sem competência e, por outro lado, política é, também, questão de técnica (competência). Ou seja, não existe técnica sem um compromisso político e não há compromisso político que se efetive sem competência técnica (o que seria descompromisso).

Nesse sentido, para a pedagogia histórico-crítica, o caráter sempre interessado do conhecimento (compromisso político – já que a neutralidade não é possível) não significa impossibilidade de objetividade (competência técnica). Embora o surgimento do conhecimento seja condicionado historicamente, há a possibilidade de sua universalidade. Saviani (2003) lembra-nos de que o positivismo ligou a objetividade do conhecimento à neutralidade, retirando do saber seu caráter histórico. A proposição da pedagogia histórico-crítica é que esse caráter histórico seja retomando, entendendo o saber escolar como uma organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa determinada etapa histórica, para fins de sua transmissão-assimilação, ao longo do processo de escolarização.

Considerado sob essa perspectiva, o processo educativo implica competência técnico-política e compromisso. Nas palavras de Saviani (2003, p. 64),

[...] a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica.

4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao situar a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da educação brasileira, Saviani (2003, p. 66-67) destaca que essa pedagogia não se restringe à visão crítico-reprodutivista, que

[...] desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante.

No entanto, essas pedagogias crítico-reprodutivistas fazem uma crítica ao reprodutivismo (marcante nas pedagogias institucionais anteriores a 1968) e ao tecnicismo (presente nas concepções da década de 1970) em educação, mas sem apresentarem uma proposta de intervenção, isto é, denunciam o tecnicismo, mas consideram impossível que o professor desenvolva uma prática crítica, ou seja, que faça diferente. Dessa feita,

[...] não há como ter um atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. Neste contexto, foi crescendo um clamor no sentido da busca de saídas. Este anseio é que está na base da formulação de uma proposta que supere e visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2003, p. 67).

Para Saviani (2003), a pedagogia tradicional, a escolanovista e a tecnicista, no Brasil, encontravam-se ancoradas em visão não crítica da educação, isto é, entendiam a educação como algo capaz de mudar as relações sociais, porém autônoma em relação à estrutura social. Por outro lado, as pedagogias crítico-reprodutivistas entendiam a função da educação como reprodutora das relações sociais vigentes sem, no entanto, estabelecer uma proposta pedagógica com vistas a mudar esse quadro. A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, compreende a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo e a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica (enraizada na realidade escolar) cuja referência seja a transformação da sociedade, ou seja, é uma visão crítico-dialética.

Portanto, as teorias crítico-reprodutivistas apresentam-se como teorias *sobre* educação e não *da* educação e partem do pressuposto de que a cultura (educação) não tem força para mudar a sociedade, isto é, não é a cultura que determina a sociedade, mas a sociedade é que determina a cultura, de tal forma que só se pode mudar a cultura, mudando as bases da própria sociedade.

Como se sabe, a grande mobilização que desembocou na rebelião de maio de 1968 fracassou. E a questão que se pôs para os teóricos foi a de tentar explicar a razão desse fracasso. A meu ver, as teorias crítico-reprodutivistas surgem dessa tentativa, pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura (SAVIANI, 2003, p. 132).

De acordo com Saviani (2003), a pedagogia histórico-crítica é um avanço em relação à visão crítico-reprodutivista, pois, além de fazer uma crítica ao reprodutivismo, essa pedagogia propõe que o processo educacional transforme o saber sistematizado (não somente o reproduza) em saber escolar. Nas palavras do autor,

[...] daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente,

não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2003, p. 75).

Nesse processo de transformação do saber sistematizado em saber escolar, a questão do método apresenta-se como essencial ao processo pedagógico. Saviani (2003) argumenta que o cientista ocupa-se do conteúdo em si, buscando o seu avanço. Já o docente, em sua prática pedagógica, ocupa-se do conteúdo com vistas ao avanço do aluno. Estabelece-se, então, a especificidade do fazer escolar. Então, poder-se-ia refletir 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, 2003, p. 74-75).

Para a pedagogia histórico-crítica, portanto, a escola deve fornecer os elementos para a produção e a elaboração do saber, entendendo o saber popular como ponto de partida de seu trabalho e o saber sistematizado como ponto de chegada, ou seja, a função da educação escolar situa-se na socialização do saber elaborado *por* e *para* indivíduos concretos, sínteses de inúmeras relações sociais. Assim, entendendo a escola como socializadora do saber sistematizado, a pedagogia histórico-crítica busca compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Segundo Saviani (2003, p. 88),

[...] em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão 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-dialético, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A partir de uma breve digressão histórica, Saviani (2003), visando situar a necessidade da escola, lembra-nos de que, na Antiguidade, o modo de produção comunal (em um primeiro momento) e o escravagista não pressupunham a necessidade da instituição escolar. Na Idade Média, marcada pelo modo de produção feudal, a maioria se educava pelo trabalho. Porém, com o advento das sociedades modernas, marcadas pelo surgimento do capitalismo e da burguesia e pela mudança de eixo de um direito natural para um direito positivo, a educação escolar passa a ser uma necessidade, devido à exigência do conhecimento intelectual nesse contexto, que conduziu a uma hipertrofia da escola, de tal forma que é difícil se pensar a educação sem a instituição escolar.

A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela vida negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não-escolar, não-formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para considerar-se as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. Está é a situação com a qual nos defrontamos hoje (SAVIANI, 2003, p. 98).

Nesse contexto, Saviani atenta-nos para a tendência de se secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função de socialização do saber sistematizado, que constituiu, ao final, a especificidade da educação escolar. Para o autor,

[...] é nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem a função especificamente educativa, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2003, p. 98).

Assim posto, Saviani (2003, p. 100) deixa bem claro que

[...] a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

6 OS DESAFIOS E AS IMPLICAÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A ação educativa, como postula Saviani (2003), desenvolve-se a partir *de* e *em* condições materiais, ou seja, situa-se no âmbito da prática. De acordo com o autor,

[...] essas condições materiais configuram o âmbito da prática. Esta exerce-se no âmbito da materialidade e é um dos fundamentos da concepção pedagógica que está sendo objeto de análise, isto é, a pedagogia histórico-crítica, a qual, como se sabe, considera que a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então, o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria (SAVIANI, 2003, p. 107).

No entender da pedagogia histórico-crítica, a relação entre teoria e prática, no âmbito do fazer educacional, é condição *sine qua non* para que a escola efetive sua função de socializadora do saber sistematizado. Portanto,

[...] quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2003, p. 107-108).

Porém, para a efetivação de sua função socializadora do saber sistematizado, a educação no Brasil enfrenta, entre vários, três grandes desafios. O primeiro refere-se à ausência de um sistema educacional, em âmbito nacional, que não somente prime pela manutenção e pelo desenvolvimento do trabalho escolar, mas que esteja focado em políticas de implantação de propostas pedagógicas que articulem teoria e prática. Para o autor (p. 116),

[...] evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado.

O segundo desafio está relacionado à organização do sistema educativo e das escolas. Essa organização reflete uma concepção de educação como custo quando, na verdade, deveria entendê-la como investimento, pautando-se no princípio de que esse investimento só é efetivo se ancorado por uma epistemologia educacional como a proposta pela pedagogia histórico-crítica.

O terceiro desafio circunscreve-se à descontinuidade das políticas educacionais no país. Saviani (2003) ressalta que o trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades e os conceitos que se pretendem que sejam assimilados pelos alunos, de fato, convertam-se numa espécie de segunda natureza (a construção do sujeito epistêmico). Esse processo exige tempo e, assim, a continuidade é uma característica própria da educação.

Nas palavras do autor,

[...] a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo, e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído (SAVIANI, 2003, p. 128-129).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura da obra de Saviani, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, parece plausível considerar que o autor, por meio de sua teoria, traz uma grande contribuição ao debate pedagógico contemporâneo no Brasil, na medida em que defende o compromisso da escola (e de maneira mais ampla, da educação) com a socialização do saber sistematizado, transmutado, então, para saber escolar, com vistas ao desenvolvimento humano.

Em educação, e mais especificamente nos contextos escolares, considerando a relação dialética e histórica dos processos culturais, vemo-nos frente a demandas que nos fazem questionar sobre nossos papéis como educadores e, evidentemente, sobre nossas concepções sobre educação e escola e educar, ensinar, aprender etc. Dessa forma, diante de todos os desafios da contemporaneidade, ser professor implica assumir a árdua tarefa de resgatar aquilo que é próprio do saber escolar, como bem nos lembra Saviani (2003), isto é, assumir o compromisso de, a partir do conhecimento científico, sistematizado, desenvolver em nossos alunos as habilidades e as competências para pensarem de forma crítica, rigorosa (sistemática) e radical (no sentido latino de “radix” – ir à raiz, à origem dos problemas), efetivando a tão sonhada autonomia apregoada por Freire (2011) e por todos aqueles que tomam o educar como ato fundamentalmente emancipatório e promotor da dignidade humana.

Saviani (2003) postula que a educação tem o papel de intermediar o processo de humanização, de socialização e de subjetivação do homem, isto é, de atuar efetivamente na construção do humano. Talvez este seja o desafio do professor, na contemporaneidade: apesar de toda contradição, exercer o seu papel de mediador do educar, não fugindo à responsabilidade de formar o humano.

Parece lógico e justo inferir, pois, que o exercício da docência, nesse sentido, deve ser guiado por sólida construção dos saberes indispensáveis à prática docente que supõe, além da formação em áreas específicas do conhecimento, uma formação sistemática e continuada no âmbito dos saberes pedagógicos. Demanda-se de nós, docentes, na contemporaneidade, o exercício daquilo que Bourdieu (2004) chama de auto-objetivação, isto é, realizarmos uma análise cuidadosa de nossas práticas, com vistas a não atuarmos meramente como reprodutores das ideologias vigentes, mas, sim, como sujeitos e atores responsáveis por sermos e fomentarmos espíritos críticos. Nessa direção, a proposta de uma pedagogia histórico-crítica, como delineia Saviani, é particularmente inspiradora.

É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação de princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-aluno no interior das escolas (SAVIANI, 2003, p. 11).

Dessa feita, não parece descabido considerar que a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani, pode contribuir significativamente para pensar a educação, o educar, a escola e nosso papel como educadores.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).