

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

DENISE BALEEIRO ROSA

**PERSPECTIVA DE GESTÃO ESCOLAR PARA/NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

**MARÍLIA
2020**

DENISE BALEEIRO ROSA

**PERSPECTIVA DE GESTÃO ESCOLAR PARA/NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Administração Educacional.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr^a Graziela Zambão Abdian

MARÍLIA
2020

R788p Rosa, Denise Baleeiro
PERSPECTIVA DE GESTÃO ESCOLAR PARA/NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA / Denise Baleeiro Rosa. --
Marília, 2020
139 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Graziela Zambão Abdian

1. Educação. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Administração
educacional. 4. Teoria do Discurso. 5. Cotidiano Escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DENISE BALEEIRO ROSA

PERSPECTIVA DE GESTÃO ESCOLAR PARA/NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Administração Educacional.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr^a Graziela Zambão Abdian

Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília

2º Examinador: _____

Dr^a Viviani Fernanda Hojas

Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília

3ª Examinadora: _____

Drº Flávio Caetano da Silva Cargo

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos

Marília, 29 de abril de 2020.

*Dedico este trabalho à tia Diva e à vó Luzia
(em memória).*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e minhas irmãs.

Ao Elcio pela paciência e apoio durante toda a minha trajetória no mestrado. Obrigada por me passar confiança e acreditar na minha capacidade, mesmo nas situações mais adversas.

Agradeço à Thais, Claudinéia, Areta, Bruna, Mayra, Vanessa, Adriana, Maiara, Jorlete e Thamiris. A presença de vocês foi importante nessa trajetória, admiro muito todas, que são a melhor referência de amizade que alguém poderia sonhar em ter.

Agradeço a professora Graziela Zambão Abdian pela oportunidade de fazer o mestrado, pela orientação e a dedicação com a formação de seus alunos e orientandos.

Agradeço aos membros do CEPAE.

Agradeço aos professores da UNESP, campus de Marília, principalmente, às professoras Eliane G. Saravali e Cyntia G. G. S. Girotto e aos membros de seus respectivos grupos de pesquisa. À professora Ana M. Portich. E, em memória, ao professor Juvenal Zanchetta, um dos melhores professores que já vi em sala de aula e com quem tive a oportunidade de aprender no curso de Letras e em uma disciplina da pós-graduação em Educação.

Agradeço à professora Viviani Fernanda Hojas e aos professores Flávio Caetano da Silva Cargo e Pedro Ângelo Pagni pela participação nas bancas de qualificação e defesa.

Agradeço aos funcionários da UNESP.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*A criança que pensa em fadas e acredita nas fadas
Age como um deus doente, mas como um deus.
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as coisas existem, que é existindo,
Sabe que existir existe e não se explica,
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,
Sabe que ser é estar em um ponto.
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.
(Fernando Pessoa)*

RESUMO

A pedagogia histórico-crítica é uma das teorias educacionais mais conhecidas do Brasil e, com auxílio de diversos teóricos, vem se desenvolvendo nas mais variadas áreas da educação. Desde seu marco inicial, o final da década de 1970, a administração/gestão escolar ainda é pouco aprofundada pelos seus teóricos. Assim, nosso objetivo foi, com base nos principais textos de seu fundador, Dermeval Saviani, compreender como se configuraria a administração/gestão escolar para/na pedagogia histórico-crítica. A partir da revisão do referencial teórico-metodológico, que passou pela Análise de Conteúdo e pela Análise do Discurso Textualmente Orientada, optamos pela a Teoria do Discurso, elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe que, por meio de suas categorias, possibilitou entender que os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, focados na especificidade do processo pedagógico e na transformação social, no sentido de superar a sociedade de classes, imprime sérios limites à compreensão do espaço social, o que nos levou a questionar se ela é capaz de explicar a totalidade do social como pretende. O resultado desta análise foi que, ao estabelecer aprioristicamente os interesses, a identidade dos agentes sociais, os rumos para se alcançar uma sociedade sem antagonismos, a pedagogia histórico-crítica relega a escola e, conseqüentemente, a administração/gestão escolar o papel de reprodutoras de seus pressupostos. A pedagogia histórico-crítica acaba se afastando do cotidiano escolar, se interessando por conjunto limitado de questões ligadas à infraestrutura e aos sujeitos constituídos no seu interior, deixando um espaço livre para outras teorias articularem a valorização das diferenças.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia histórico-crítica. Administração educacional. Teoria do Discurso. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

The historical-critical pedagogy is one of the best known Brazilian's educational theories. With the help of several researchers, it has been developing in many education's areas. Since its beginning, in the late 1970s, the school administration/management is little studied by its theorists. Thus, our objective was, based on the main texts of its founder, Dermeval Saviani, to understand how school administration/management would be configured for/in historical-critical pedagogy. From the review of the theoretical-methodological reference, which included Content Analysis and Textually Oriented Discourse Analysis, we opted for the Theory of Discourse, developed by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, which, through its categories, made it possible to understand that historical-critical pedagogy's assumptions, that is focused on the specificity of the pedagogical process and on social transformation, in order overcome class society, produce serious limits to the understanding of social space, which led us to question if it is capable of explaining the totality of social as it intends. The result of our analysis was that, by establishing *a priori* the interests, the social agents' identity, the directions to achieve a society without antagonisms, the historical-critical pedagogy relegates the school and, consequently, the school administration/management the role of reproducers of its assumptions. Historical-critical pedagogy ends up distancing itself from school daily life, becoming interested in a limited set of issues related to infrastructure and the subjects constituted within it, leaving a free space for other theories to articulate the valorization of differences.

Keywords: Education. Historical-critical pedagogy. Educational administration. Theory of Discourse. School life.

SUMÁRIO

1	Introdução	11
2	Discurso: perspectivas em análise	19
2.1	Análise de conteúdo.....	22
2.2	Discurso e mudança social	29
2.3	Teoria do discurso.	38
3	Crítica e Administração/Gestão educacional/escolar	43
4	Pedagogia histórico-crítica: síntese	55
4.1	Educação: do Senso comum à consciência filosófica	55
4.2	Escola e Democracia	65
4.3	Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações	89
5	Pedagogia histórico-crítica e administração/gestão educacional/escolar.....	118
6	Considerações finais.....	134
	Referências	138

1 INTRODUÇÃO

A elaboração desta pesquisa surgiu em uma aula da disciplina "Administração educacional: teoria e prática", do curso de Pedagogia, ministrada pela professora doutora Graziela Zambão Abdian, quando, em um momento da aula, ela comentou que a pedagogia histórico-crítica não havia, até o momento, uma teoria elaborada com relação a gestão escolar. Interessada pelo assunto, procurei a professora para perguntar se poderíamos viabilizar a pesquisa.

Nosso objetivo foi tentar compreender como se configura a administração/gestão escolar na pedagogia histórico-crítica. Assim, iniciamos a pesquisa na graduação em Pedagogia com o apoio da FAPESP, que concedeu uma bolsa de iniciação científica. Porém, após entregar o relatório parcial, tive que abrir mão da pesquisa para assumir um cargo de professora. Contudo, com o parecer positivo do relatório parcial, decidimos continuar a pesquisa no mestrado em Educação, da Unesp, campus de Marília. Com a aprovação em todas as etapas avaliativas do mestrado, prosseguimos com a pesquisa.

Como fundador da pedagogia histórico-crítica, Saviani tem uma história longa no campo educacional, dedicando-se, há mais de cinco décadas, à pesquisa e à formação de educadores, como é indicado por Gama e Marsiglia (2018, p. 13), no capítulo “Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação”, do livro “Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas”.

Nascido em 1943, em Santo Antônio da Posse, no interior de São Paulo, Saviani mudou-se com a família para a capital paulista, em 1948. Enquanto seu pai e parte de seus irmãos tornaram-se operários das fábricas, Saviani deixou o convívio da família muito cedo. Com apenas onze anos de idade, mudou-se para Cuiabá com o vigário da paróquia. Na capital do Mato Grosso, o autor finaliza seus estudos (GAMA; MARSIGLIA, 2018, p. 14).

Em 1962, já em Aparecida do Norte, São Paulo, Saviani inicia seus estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida do Norte, porém, em 1963, decide deixar o seminário e voltar para São Paulo, transferindo seu curso de filosofia para a PUC-SP. Esta fase é muito ativa para o autor, pois começa a participar da militância estudantil (GAMA; MARSIGLIA, 2018, p. 14).

Além de trabalhar como monitor do curso de Pedagogia da PUC-SP, Saviani, entre 1967 e 1970, ministra aulas de Filosofia como docente no Ensino Médio (GAMA; MARSIGLIA, 2018, p. 15).

Em 1971, Saviani defende sua tese de doutorado e, em 1973, a publica como livro com o título de “Educação brasileira: estrutura e sistema”. É nesse período que Saviani também começa a trabalhar na pós-graduação, permanecendo na PUC-SP até 1978. Em 1980, ingressa na Unicamp, onde permanece até hoje como professor colaborador (GAMA; MARSIGLIA, 2018, p. 15-16).

Ao longo de sua carreira, Saviani foi reconhecido pelo seu trabalho, recebendo diversos prêmios, entre eles podemos destacar a Medalha de Mérito Educacional (1995), os títulos de professor emérito da Unicamp (2002) e pesquisador emérito do CNPq (2010) e três Prêmios Jabuti (GAMA; MARSIGLIA, 2018, p. 17-18).

Sua produção acadêmica é extensa. Gama e Marsiglia (2018, p. 19) apresentam levantamentos de produção do período de 1987 e 2011, que indicam que as orientações de Saviani somam 36 mestres, 58 doutores e 15 pós doutores. Teses e dissertações relacionadas ao autor e sua produção somam 45 trabalhos, entre 1989 e 2011. Apresentou uma produção constante na década de 2000 devido às elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica. Esse esforço coletivo também aqueceu a publicação de livros que, direta e indiretamente, contribuem como o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Entre 2002 e 2018, são cerca de 43 livros publicados.

Gama e Marsiglia (2018, p. 25) também fazem um levantamento da produção bibliográfica de Dermeval Saviani, indicando que são 443 produções registradas no currículo Lattes do pesquisador.

Saviani vem ao longo de 50 anos ampliando o campo de estudos da pedagogia histórico-crítica. Seu o grupo de pesquisa HISTEDBR (História, Sociedade e Educação no Brasil) congrega 43 grupos de trabalhos em 43 universidades brasileiras, em todas as regiões do Brasil. As pesquisas realizadas pelo grupo têm ampla divulgação e circulação, principalmente, por meio da Revista HISTEDBR On-line.

Saviani (2008, p. 70) considera o ano de 1979 como o marco inicial da pedagogia histórico-crítica, pois foi quando a concepção começou a ficar mais clara. Seus esforços deixaram de ser individuais e passaram a ser coletivos ao se tornar coordenador da sua primeira turma de doutorado em educação na PUC-SP e, juntamente com os membros de

seu grupo de pesquisa¹, tentou formular teoricamente o fenômeno educativo visando a superação da concepção crítico-reprodutivista.

Saviani (2008, p. 71) destaca que com as discussões tomando corpo, começa a descoberta de formas de analisar a educação no sentido de criar alternativas e não apenas criticar o que é existente. O autor destaca, além do seu texto “Onze teses sobre educação e política”, de 1983, dois trabalhos de seu grupo, o de Cury, defendido em 1979, e de Mello, defendido em 1981, como exemplos deste processo.

Por volta de 1983, a concepção de Saviani já tem certa hegemonia na discussão pedagógica, “[...] multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula.” (SAVIANI, 2008, p 72).

A pesquisa de Saviani concentra-se, segundo Gama e Marsiglia (2018, p. 26) em quatro grandes áreas: estrutura e política educacional, filosofia da educação, história da educação e teoria pedagógica. Sua produção é a base teórica para ação coletiva de ampliação da pedagogia histórico-crítica para outros campos educacionais. Neste contexto, a administração/gestão escolar não é discutida diretamente, no sentido de desenvolver uma teoria específica para esse campo da educação, ficando a cargo de outros pesquisadores.

Desta forma, delimitamos como *corpus* da nossa pesquisa os capítulos 3, 4, 5 e 18 do livro “Educação: do Senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1980) e os livros “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1983) e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 1991).

O critério utilizado para a escolha foi pensar nos livros que explicitam os fundamentos da educação escolar e caracterizam a pedagogia histórico-crítica para identificar as bases de sua concepção de administração/gestão escolar.

Um ponto em comum entre os autores que estudam a constituição histórica da administração/gestão escolar e seus desdobramentos é o de indicar que a estrutura social na qual a instituição escolar está inserida a influencia, porém, cada um tem seu ponto de vista com relação à proporção desta interferência.

Russo (2004) indica que as teorias da administração/gestão escolar vêm se formando em torno de dois paradigmas. No texto “Escola e Paradigmas de Gestão”, o

¹ Este grupo era composto por 11 doutorandos, que foram formalmente orientandos de Saviani. Dentre eles estão Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antonio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero (SAVIANI, 2008, p. 70).

autor, considerando paradigma² uma visão de mundo utilizada por um número grande de pessoas, indica que, no Brasil, o primeiro paradigma a surgir foi o da administração empresarial, dominante até meados da década de 1980. Segundo o autor, os pressupostos da administração empresarial estão baseados na ideia de que uma escola pode ser administrada da mesma forma que qualquer empresa, tanto que, a escola não precisaria de nenhuma administração diferenciada. Neste caso, a administração surge como uma técnica que pode ser aplicada em qualquer contexto, surgindo assim, como um instrumento de harmonização dos diversos interesses envolvidos. São autores clássicos da área: Ribeiro (1952); Alonso (1976); Lourenço Filho (1963).

O segundo paradigma se constitui como uma proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da administração escolar. A hipótese é a de que o processo pedagógico de produção escolar tem uma natureza específica que não condiz com os fundamentos capitalistas constantes da Teoria Geral da Administração (TGA). Isso significa produzir conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização voltados para a melhoria qualitativa e quantitativa da formação dos sujeitos da educação, isto é, que o conhecimento indique o caminho de uma prática criadora e reflexiva (RUSSO, 2004). Essa corrente de pensamento defende a construção de uma teoria específica para a Gestão Escolar, baseada na natureza do processo pedagógico. Os pesquisadores passaram a caracterizar a gestão escolar como um ato político a serviço da transformação social (ARROYO, 1983; FELIX, 1989; PARO, 1986), seguindo a luta pela democratização da sociedade brasileira.

Neste âmbito, a perspectiva teórica que marcou a compreensão da especificidade do processo pedagógico foi a pedagogia histórico-crítica, vertente pedagógica de base histórica fundada por Dermeval Saviani em meados de 1979, período em que “[...] se busca empreender a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir de condicionantes sociais.” (SAVIANI, 2005, p. 92).

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica se opõe à concepção crítico-reprodutivista. Isto significa que, além de se contrapor à situação educacional do país, fruto do período militar em que a educação escolar foi posta a serviço do desenvolvimento econômico, tal teoria também propõe maneiras de transformar esta realidade.

² Miguel Russo utiliza o conceito de paradigma com base em Thomas S. Kuhn.

Uma perspectiva que orienta a pedagogia histórico-crítica no campo da administração escolar é a de Vitor Paro, em “Administração Escolar: introdução crítica” (1987)³, pois o autor introduz elementos marcantes e que também estão presentes na teoria elaborada por Saviani, tais como: o marxismo na análise crítica das teorias postas até então, a educação como integrante do processo que promoveria a transformação social e a valorização da apropriação dos conteúdos historicamente acumulados pelos educandos:

A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista. (PARO, 1987, p. 151).

Para que tal mudança ocorra, Paro (1987) defende a possibilidade de uma “administração democrática”, que articule seus objetivos educacionais e seu processo pedagógico escolar com os interesses da classe à qual a escola pública serve: a trabalhadora. Este processo caracteriza a busca pela especificidade da instituição de ensino e, como parte deste procedimento, surgiria uma nova administração escolar. Segundo o autor, rever a situação escolar sob essa ótica significa operar uma mudança de paradigma, que seria o da escola democrática, comprometida com a transformação social.

A tese de Vitor Paro (1987) teve uma repercussão significativa na administração/gestão escolar por ter realizado uma forte crítica ao paradigma da administração empresarial e proposto que a primeira encontrasse sua forma na especificidade e natureza do processo pedagógico.

Um dado acerca da influência dos pressupostos teóricos de Vitor Paro (1987) na pedagogia histórico-crítica encontra-se no artigo “Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica” (2016), de Luciana Cristina Salvatti Coutinho e José Claudinei Lombardi, ambos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, que têm como objetivo pensar sobre os fundamentos teóricos da gestão escolar (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 224).

³ Este não é um tópico pacífico, visto que, apesar de ser utilizado pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica, Vitor Paro tem a sua singularidade e diferenças, como apontou a professora Dr^a Viviani Fernanda Hojas, nas bancas de qualificação e defesa deste trabalho.

Embora os autores tenham trabalhado por dois anos na Secretaria Municipal de Educação de Limeira, ela como diretora pedagógica e ele como secretário de educação, e tentado desencadear um processo de reestruturação da rede municipal em questão, esse artigo não aborda um relato de experiência, mas reflexões que visam contribuir para a elaboração teórica da pedagogia histórico-crítica (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 225).

Por meio da analogia feita com processo de trabalho, os autores fundam a sua concepção de Educação nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Segundo a qual, a educação é uma atividade que acompanha a história da humanidade e que produz a existência própria dos seres humanos, contudo, além de ser uma exigência para o trabalho, ela também é um processo de trabalho (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 229).

O trabalho se constitui da atividade do objeto sobre o qual a ação se dirige e dos meios selecionados para que determinados objetivos sejam atingidos, ou seja, é por ter um objetivo a ser alcançado que os pressupostos da administração são pensados (COUTINHO; LOMBARDI, 2015, p. 229). Assim, Coutinho e Lombardi (2016) utilizam Vitor Paro, afirmando que a administração é

[...] uma atividade propriamente humana inserida e adequada ao processo de trabalho que, de modo geral, significa a utilização racional dos recursos e a ação coletiva dos trabalhadores intencionalmente estruturada e coordenada tendo em vista a finalidade do processo que exige, por conseguinte, dada a dinâmica, uma reflexão constante para que as mudanças necessárias sejam efetivadas ao longo do caminho. (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 227).

Dessa forma, os autores destacam que a dinâmica capitalista tem um modo peculiar de enxergar o trabalho: “[...] para o Capital interessa adequar o processo produtivo ao objetivo de acumulação e concentração de riqueza nas mãos de poucos e, para isso, faz-se necessário criar mecanismo que condicionem o processo de trabalho a essa diretriz [...]” (COUTINHO; LOMBARDI, 2015, p. 229). Logo, o modo de administrar uma empresa capitalista foi introduzido de forma direta na administração educacional (RIBEIRO, 1952) e, consequentemente,

[...] vem promovendo a fragmentação cada vez mais acentuada do trabalho educativo, no qual cada profissional é impelido, pelas condições de trabalho e de formação, a dominar somente os objetivos e técnicas necessárias para o desenvolvimento da parte que lhe cabe no processo perdendo, assim, a finalidade para a qual devem convergir todos os esforços dos educadores, independente do lugar que ocupam na estrutura organizacional da escola. (COUTINHO; LOMBARDI, 2015, p. 234).

Como o trabalho, a educação também tem o seu objetivo voltado para a lógica do capital. Coutinho e Lombardi (2016, p. 230) indicam a especificidade do processo educativo e colocam a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que visa organizar sistematicamente os conteúdos do ensino, que representa o mais alto nível de desenvolvimento humano, com o objetivo de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 7 apud COUTINHO; LOMBARDI, 2015, p. 225) e que serviria de instrumento para os trabalhadores resistirem à tendência de serem subordinados aos interesses do capitalismo.

Após a exposição deste quadro teórico e passados mais de 40 anos do marco inicial da pedagogia histórico-crítica, questionamos como seria a perspectiva de gestão escolar para/na pedagogia histórico-crítica? Especificamente no âmbito de nosso grupo de pesquisa, questionamos qual seria a função do(a) diretor(a) de escola nessa perspectiva? Como a escola deveria se organizar para que os objetivos da pedagogia histórico-crítica sejam alcançados?

Esta dissertação segue o plano de trabalho e atividades listadas no cronograma do projeto. Assim, o capítulo “Discurso: perspectivas em análise”, revisamos e discutimos três perspectivas teóricas: Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), Discurso e Mudança Social (FAIRCLOUGH, 2001) e Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) como aprofundamento do referencial teórico-metodológico e revisão bibliográfica. Chegamos à conclusão de que o referencial oferecido pela Teoria do Discurso se adequa ao nosso objetivo de analisar a administração/gestão escolar de uma perspectiva diferente. Para pesquisadores experientes a presença da análise de conteúdo neste trabalho pode parecer banal e/ou desnecessária, porém, adianto que esse capítulo foi pensado quando, no segundo ano de Pedagogia, me vi tendo que usar um método conscientemente, entendendo seus limites e contribuições no contexto desta pesquisa. De tal modo, o seu objetivo, também, é o de auxiliar as pessoas que estão iniciando suas preocupações com a metodologia de pesquisa.

No capítulo, “Crítica e Administração/Gestão Escolar”, procuramos entender o desenvolvimento do conceito de crítica, com base em Foucault (1978), para relacioná-lo ao campo da administração/gestão escolar, em especial, ao contexto da pedagogia histórico-crítica e o aproximando da categoria de antagonismo, de Laclau e Mouffe (2015).

O capítulo, “Pedagogia histórico-crítica: síntese”, apresenta a síntese da leitura feita dos capítulos 3, 4, 5 e 18 do livro “Educação: do Senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1980) e dos livros “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1983) e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 1991). Esse capítulo foi pensado como forma de apresentar o conteúdo cronologicamente e para tornar a análise da administração/gestão escolar mais objetiva.

O capítulo, “Pedagogia histórico-crítica e administração/gestão escolar”, se trata da análise feita do *corpus* da pesquisa com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). Tal referencial se mostrou importante a medida em que nos auxiliou a compreender como uma teoria pode limitar o alcance dos agentes sociais, quando não reconhece a pluralidade do espaço social e o surgimento de novos antagonismos com as transformações ocorridas nesse espaço.

A seguir, antes de entrar na abordagem teórico-metodológica, há uma introdução baseada no artigo “Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016), que serviu para a discussão sobre a necessidade do aprofundamento conceitual na área da administração/gestão escolar e que nos levou a escolher a Teoria do Discurso como base teórico-metodológica.

2 DISCURSO: PERSPECTIVAS EM ANÁLISE

Na data da elaboração do projeto de pesquisa, entre o final de 2015 e início de 2016, a hipótese era a de que, com sistematização e análise do *corpus* da nossa pesquisa, que são os capítulos 3, 4, 5 e 18 do livro “Educação: do Senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1980) e os livros “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1983) e “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 1991), encontraríamos elementos que pudessem nos indicar a perspectiva da gestão escolar, por meio da utilização dos instrumentos teórico-metodológicos da análise de conteúdo. Não estamos descartando as possíveis contribuições desta perspectiva, porém, após iniciarmos os estudos e discussões⁴ a respeito da obra “Hegemonia e estratégia socialista” (2015), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, nos questionamos se a análise de conteúdo seria realmente a melhor opção para este projeto.

Para realizar uma pesquisa científica passamos por diversas etapas e uma das principais é conhecer o método empregado, já que o uso deste conhecimento manifesta-se nos resultados obtidos no processo de investigação. Com as leituras realizadas, começamos a levantar algumas considerações: a) quais seriam as contribuições deste projeto para o grupo de pesquisa ao qual está vinculado?; b) qual a relevância da pesquisa para a área circunscrita?; c) quais as relações entre a nossa formação como pesquisadores e a análise do projeto (será que somos sujeitos neutros dentro deste processo de pesquisa?); e d) o que cada autor entende por discurso?

Com relação aos apontamentos “a” e “b”, podemos destacar o artigo “Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar” de Abdian, Nascimento e Silva (2016).

Com base em cerca de 10 anos de estudo e pesquisa sobre a administração/gestão educacional/escolar no Brasil, os autores chegaram a algumas conclusões importantes que os levaram a apontar “[...] como desafio o aprofundamento conceitual da área com a busca de novos horizontes teóricos que nos possibilitem compreender a complexidade da administração/gestão educacional/escolar, no sentido de interrogá-las e não prescrever suas práticas.” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 465). Tais constatações nos

⁴ Tais discussões se contextualizam nos encontros do CEPAE (Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação), grupo de pesquisa formado em 2007, liderado pela professora Dr^a. Graziela Zambão Abdian (UNESP/Marília).

interessam, pois, trabalhando por dentro da pedagogia histórico-crítica e investigando os elementos conceituais que delineariam uma possível perspectiva de gestão escolar, temos a oportunidade de contribuir no sentido de buscar aprofundamento conceitual para e na área da administração/gestão educacional/escolar evitando a prescrição.

Empenhados, inicialmente, em analisar e problematizar as questões históricas e atuais relacionadas à formação, função e formas de provimento do cargo de diretor de escola e suas possíveis implicações na qualidade de ensino da escola pública, os membros do grupo de pesquisa, que incluem os autores do artigo, apoiando-se na literatura da área, chegaram à conclusão de que, para que a administração/gestão educacional/escolar não se feche em si mesma, é preciso reacender as discussões sobre a formação inicial do diretor de escola, para que esteja a serviço dos fins educacionais, preocupando-se em conhecer quem e para quem são pensados esses fins. No entanto, o grupo chegou à conclusão de que é preciso percorrer caminhos teóricos diferentes daqueles presentes na área, “[...] em decorrência, constatamos que as reais possibilidades de construção do conhecimento em administração/gestão escolar encontram-se no cotidiano das escolas.” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 467).

Entre os estudos indicados no artigo, destaca-se o que pretendeu analisar escolas de dois estados brasileiros com provimentos do cargo de diretor diferentes. É interessante notar nesta pesquisa que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era mais alto nas escolas com diretores concursados, enquanto nas escolas com o diretor eleito o índice era mais baixo. Este fato problematiza um dos princípios fundamentais da gestão democrática - a eleição de diretores escolares -, reforçando a ideia de que é preciso discutir “[...] quais são, como e quem determina os fins da educação.” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 467).

Partindo do pressuposto de que a administração/gestão se constituiu de forma binária⁵ (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012; ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013; HOJAS, 2011; NASCIMENTO, 2014; ORTEGA; BARBOSA, 2014), os estudos seguintes fortaleceram o grupo de pesquisa no sentido de aprofundar e reacender as discussões sobre bases teóricas em que o campo da administração/gestão educacional/escolar vem se constituindo até então. Nascimento (2014) constatou que o campo teórico da

⁵ Como já descrito na introdução deste trabalho, as perspectivas que dicotomizam a construção do conhecimento na área da administração/gestão educacional/escolar são os paradigmas da especificidade da escola e o da administração empresarial.

administração/gestão educacional/escolar não foge da dualidade existente, mesmo pretendendo, como é o caso de Sander (2007), que teoriza e propõe o paradigma multidimensional.

Já Russo e Maia (2009) realizaram um levantamento sistematizando e analisando os livros publicados em primeira edição, que tenham tido a escola como objeto de estudos, e averiguaram que as pesquisas, predominantemente, partem da teoria da gestão democrática, “[...] mas para constatarem a sua inexistência na realidade do campo empírico.” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 470).

Outro estudo importante, que não ocorreu no grupo de pesquisa CEPAE, mas que vale destacar é o de Souza (2006), que indica, ao estudar as pesquisas de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil de 1987 a 2004, que o maior problema são os trabalhos se dedicarem à prescrição de como a escola deveria se organizar para ser democrática.

A mudança de paradigma da gestão empresarial para a gestão que considera a especificidade da escola, norteadas pela teoria da gestão democrática, rompeu teoricamente com a ideia da semelhança das organizações, constituiu referencial crítico para a análise da escola, mas conservou o modo de pensar a construção do conhecimento, qual seja a teoria da gestão (agora democrática) oferece ferramentas suficientes para a transformação da realidade. Esta, por sua vez, não se transforma porque não incorpora tal teoria. (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 471).

Após o percurso traçado, Abdian, Nascimento e Silva (2016) questionam os rumos da teoria crítica, pois a relação entre teoria e prática não foge do modelo prescritivo. Assim, baseados nos estudos de Foucault (1982), Bourdieu (2004), Certeau (1994), os autores indicam a possibilidade de reavaliação teórica-metodológica para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar por essa via. Obviamente, não no sentido de prescrever ações de como as pessoas devem se relacionar no espaço escolar, e sim, colocar “[...] nossas experiências como saberes cotidianos, desses que acontecem nas instituições, entendendo que eles podem ajudar a pensar e problematizar suas próprias práticas enquanto uma autocrítica.” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016, p. 471), baseando-se em estratégias que não estão previamente definidas.

Longe de ter a pretensão de enquadrar a análise de conteúdo em um paradigma, concluímos, por meio da leitura do referencial teórico que define essa perspectiva, que ela não estaria de acordo com os objetivos almejados pelo projeto deste trabalho por apresentar

limitações teórico-metodológicas próximas das apresentadas por Abdian; Nascimento e Silva (2016) com relação às teorias presentes na pesquisa em administração/gestão educacional/escolar, ou seja, a de que elas mantem um modelo prescritivo, que não dialoga com o cotidiano escolar.

Deste modo, este capítulo tem o objetivo de justificar a nossa mudança teórico-metodológica, destacando nossa trajetória de leitura e os motivos que nos levaram a tomar tal decisão, assim, descreveremos e analisaremos as características de três perspectivas, tendo como base as obras: “Análise de conteúdo” (BARDIN, 2010); “Discurso e mudança social” (FAIRCLOUGH, 2001); e “Hegemonia e estratégia socialista” (LACLAU; MOUFFE, 2015). Consideramos que explicitar esse percurso analítico pode trazer uma contribuição significativa para a área da administração/gestão educacional/escolar, principalmente para aqueles que iniciam suas pesquisas e buscam recortes metodológicos que embasem suas análises; além disso, para nossa pesquisa, o percurso traçado nos permitiu compreender conceitos e aprimorar a análise.

2.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que tem como ponto de partida a preocupação com o significado da mensagem, do discurso e das informações, sendo imprescindível sua vinculação ao contexto de seus produtores.

Sua organização, desde uma abordagem sociológica ou experimental, constitui-se em torno de três polos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (2010), o primeiro polo é uma fase de organização do material, em que o pesquisador precisa escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses, objetivos e indicadores que fundamentarão a interpretação final. O segundo polo se dá quando a pré-análise termina, e trata-se de “[...] operações de codificação, decodificação ou numeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2010, p. 127). E o último seria a fase de submeter os resultados a provas estatísticas que os validariam, podendo o pesquisador propor inferências e interpretações com base nos objetivos previstos.

Esta perspectiva passou por vários processos históricos de reelaboração, assim, na primeira parte, “História e Teoria”, do livro “Análise de Conteúdo” (2010), Bardin propõe-se a fazer uma exposição histórica deste método de análise. Apesar de a autora considerá-lo

um método em constante aperfeiçoamento, conhecer esta trajetória implica compreender os conceitos e definições constitutivas desta técnica que começou a ser sistematizada no início do século XX, nos Estados Unidos, com o intuito de analisar as comunicações. Em virtude da Primeira e Segunda Guerra Mundial, este tipo de pesquisa ganhou força, pois os governos desejavam descobrir as estratégias políticas dos outros países por meio de documentos acessíveis como, por exemplo, as propagandas veiculadas nas rádios e na imprensa. Com o passar dos anos, pesquisadores de diversas áreas começaram a adotá-la como um método de análise, incluindo os das ciências humanas.

Por se tratar de um método aplicável a diversas áreas, a análise de conteúdo é composta por diversas técnicas, “[...] desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos.” (BARDIN, 2010, p. 11). Por isso, destacamos que há um fator comum entre elas, “[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.” (BARDIN, 2010, p. 11). Primeiramente, Bardin (2010, p. 11) destaca que a hermenêutica, a arte de interpretar textos e discursos, é muito antiga, contudo, a análise de conteúdo caracteriza-se como um processo técnico de validação, ou seja, faz parte de um estudo empírico que rompe com a “intuição aleatória e fácil”⁶. Tais pressupostos foram amenizados por estudos feitos nas décadas de 1950 e 1960, época em que houve uma expansão da análise de conteúdo para disciplinas diversas e o aparecimento de novas interrogações e respostas de nível metodológico. Além dos pesquisadores perceberem que o rigor exigido pelo modelo em voga limitava os resultados das pesquisas, este período é marcado pela superação do alcance exclusivamente descritivo da análise de conteúdo, assim “[...] toma-se consciência de que sua função ou o seu objetivo é a *inferência*.” (BARDIN, 2010, p. 23).

A inferência está situada, no processo de análise, entre a descrição (primeira etapa) e a interpretação (última etapa) e é definida por Bardin (2010, p. 41) como uma dedução lógica, uma “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Segundo a autora, inferir pode levar a responder a dois problemas: “o que levou a determinado enunciado?” e “quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?” (BARDIN, 2010, p. 41), ou seja, o pesquisador não deve realçar o que é evidente, pois é preciso destacar o que não é aparente: dados de naturezas psicológica, sociológica, política,

⁶ Esta característica está relacionada à influência *behaviorista* que, no início do século XX, ditava suas leis com relação à objetividade, rigor e cientificidade para as pesquisas.

histórica, entre outros. É preciso considerar as condições de produção dos textos que serão deduzidos logicamente.

De modo geral, designa-se a análise de conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44).

Até este momento, a análise de conteúdo parece ser um método útil para a pesquisa, porém, pode-se questionar a validade da descrição analítica, que é um dos procedimentos de investigação sistemático e objetivo para a descrição e interpretação do conteúdo das mensagens. Bardin (2010) lista as regras que devem ser obedecidas para que a fragmentação da comunicação seja válida:

[...] homogêneas: poder-se-ia dizer que <<não se mistura alhos com bugalhos>>; exaustivas: esgotar a totalidade do <<texto>>; exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objectivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adequadas aos conteúdos e ao objetivo. (BARDIN, 2010, p. 38).

Pensando nas relações com a nossa constituição como pesquisadores, passamos a questionar se tal procedimento não limitaria a pesquisa em nome de uma adequação do material às regras do método proposto pela perspectiva da análise de conteúdo. Com a descrição supracitada, percebe-se que, apesar da evolução, a análise de conteúdo não abandonou uma perspectiva investigativa que marcou o início de seu desenvolvimento, pois o pesquisador assemelha-se a um repórter investigativo, que de manter uma posição de neutralidade diante de fatos externos que precisam ser aprofundados de maneira precisa, portanto, a sua análise o diferencia da leitura de um leigo. Sendo um tipo de “[...] agente duplo, detetive, espião...” (BARDIN, 2010, p. 11), o investigador precisa de um instrumento técnico e “[...] adorá-lo como um ídolo capaz de todas as magias.” (BARDIN, 2010, p. 11).

Para tentar responder a tais dúvidas, foi sugerida a leitura da obra “Discurso e mudança social” (2001), de Norman Fairclough, em que se expõe uma teoria que vai além de examinar o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, na medida em que se examina o seu papel na transformação social. “Isso é possível na teoria de Fairclough porque ela é dialética na medida em que considera o discurso, por um lado,

moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social.” (MAGALHÃES, 2001 apud FAIRCLOUGH, 2001, p.11).

Na introdução de seu livro, Fairclough (2001) chama a atenção para a dificuldade de definir o conceito de discurso. Para o autor, muitas disciplinas identificaram “[...] os modos como as mudanças no uso linguístico estão ligados a processos sociais e culturais mais amplos e, conseqüentemente, a considerar a importância do uso da análise linguística como método para estudar a mudança social.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28). Contudo, existe, para o autor, uma lacuna nessas abordagens, pois não atrelam a mudança da linguagem à mudança social e cultural.

Para contextualizar a discussão, Fairclough (2001) reúne alguns trabalhos de relevo. Nos primeiros selecionados pelo autor, são discutidos, resumidamente, os vários sentidos do discurso e da análise do discurso desenvolvidos na linguística. É importante ressaltar este ponto, pois é de onde parte a análise de conteúdo quando delimita o seu objeto de estudo.

Bardin (2010, p. 45) diferencia a análise de conteúdo e a linguística, por terem a linguagem como objeto de estudo.

Ferdinand Saussure, no final do século XIX e início do XX, em seus estudos sobre a língua, considera a linguística uma disciplina inicialmente constituída por todas as manifestações da linguagem humana, por todas as formas de expressão, “[...] quer ser trate de povos selvagens ou nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a ‘bela linguagem’.” (SAUSSURE, 1969, p. 13). Porém, por ser um objeto muito amplo, Saussure elege uma parte da linguagem como objeto da linguística, mais especificamente, a língua, pois ela é um objeto de natureza concreta, podendo, assim, ser classificável.

O que se prioriza são os paradigmas, pois o que se busca é descrever os sistemas das línguas, descrevendo as suas histórias para reconstruir as línguas-mães de cada família, por isso o linguista precisa conhecer o maior número de línguas para tirar delas o que tenham de universal. A língua, neste contexto, é produto social da linguagem e um conjunto de convenções que permite a utilização por parte dos indivíduos do corpo social, por exemplo, os falantes do português articulam palavras deste idioma e se fazem valer de um instrumento criado e fornecido pela coletividade.

Para Saussure (1969), a fala é o meio por onde a língua se realiza, ela é “[...] um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas

quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.” (SAUSSURE, 1969, p. 22).

Isso posto, a análise de conteúdo se debruça sobre a fala

A linguística trabalha numa língua teórica, encarada como um <<conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições regulamentadas em elementos definidos...>>. [...] a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. (BARDIN, 2010, p. 45).

Para se estabelecer como uma área de conhecimento autônoma, a análise de conteúdo evita ser comparada com a linguística proposta por Saussure, chamada de tradicional. Segundo Bardin (2010), ao trabalhar com a fala, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras, enquanto a linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento.

A análise de conteúdo tenta descrever os sujeitos do ato de fala, no ambiente em que vivem, em um momento determinado, com a contribuição das partes observáveis. Porém, apesar de buscar uma distinção da linguística tradicional, a combinação entre uma metodologia calcada no rigor e fatos empíricos e uma teoria linguística com o foco na fala faz a análise de conteúdo entrar nas categorias de estudos que Fairclough (2001) critica, pois, mesmo considerando uma série de fatores como, por exemplo, o contexto histórico-social onde os sujeitos estão inseridos, os dados analisados são lidos sem a devida atenção à própria linguagem.

Assim, análise de conteúdo enfatiza a importância do intervalo de tempo entre as condições de produção das mensagens e a sua recepção, implicando a necessidade de interação entre falante e receptor para o processo dedutivo (BARDIN, 2010). O texto passa a ser “[...] considerado como uma dimensão do discurso: o ‘produto’ escrito ou falado do processo de produção textual.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21). Este processo não dá a devida atenção para a linguagem, segundo Fairclough (2001), pois tende a acreditar que o discurso se refere a amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita.

Para ilustrar a dinâmica da análise de conteúdo, tomemos como exemplo o capítulo 7 do livro “Análise de Conteúdo” (2005), de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, denominado “Um exemplo da utilização da análise de conteúdo na realização de uma pesquisa em educação”. Nele, a autora ilustra uma pesquisa realizada por Carelli (2002), “Privilegiando o contar histórias no Projeto de Aproximar Crianças da Leitura e da

Escrita”, que utilizou o procedimento da análise de conteúdo, durante o primeiro semestre de 2001, com vinte alunos da 3ª série do Ensino Fundamental com idades entre 9 e 11 anos e que, em sua maioria, são filhos de nordestinos que vieram para o litoral norte de São Paulo em busca de trabalho. Por meio de entrevista semiestruturada,

[...] a pesquisa teve por objetivo propor estratégias diversificadas (no caso, "contar histórias") e sempre respeitando e incluindo a participação da professora da classe, pretendeu promover, no âmbito escolar, o incremento do prazer de Ler e, conseqüentemente, a aquisição mais qualificada da Habilidade de saber Ler e Escrever, por parte dos alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental. (FRANCO, 2005, p. 67-68).

Deste modo, as crianças responderam aos seguintes questionamentos: 1) você gosta de ouvir histórias? Por quê?; 2) quem conta histórias para você e onde?; e 3) por que precisamos saber ler? A pesquisadora passou a elaborar quadros ilustrativos para facilitar alguns procedimentos da análise de conteúdo, tais como: os agrupamentos e as classificações, que são procedimentos de pré-análise. Após a leitura das respostas, houve a classificação do material em categorias, assim foram elaboradas tabelas com indicadores de frequência dos significados que apareciam na escrita dos alunos como, por exemplo, a quantidade de vezes que os motivos relacionados às situações de ensino/aprendizagem apareceram nas respostas à pergunta do por que gostam de ouvir histórias: “Gosto, porque é muito importante. História é muito boa para a gente aprender alguma coisa.” (FRANCO, 2005, p. 69).

Os dados inferidos pela pesquisa destacam que para 70% dos alunos ouvir histórias está ligado ao prazer, ao lúdico, em que “[...] concentram uma grande possibilidade no que diz respeito ao desenvolvimento efetivo do aluno em sua caminhada em busca da aquisição das habilidades e competências de ler e escrever.” (FRANCO, 2005, p. 73).

Para 55% dos alunos a atividade de ouvir histórias está unicamente ligada ao contexto escolar, segundo Franco (2005, p. 74), e isso se deve ao fato de que os alunos estão inseridos em precárias condições familiares, assim a escola necessita de uma infraestrutura adequada (bibliotecas, livros, entre outros).

Com relação à pergunta “por que precisamos saber ler?”, 45% das respostas de vinculam as necessidades básicas de sobrevivência (assinar papéis, ler placas de rua, trabalhar, ir ao banco etc.), 20% para preservação da autoestima (ler para a turma, não ser burro), 15% expectativas de realização profissional e pessoal (para ser alguém na vida, para

trabalhar, para ser professor) e 4,55% são motivos ligados ao processo de ensino/aprendizagem (ler o que está na lousa, fazer tarefa, aprender, passar de série etc.).

Assim, conclui-se que

[...] essas outras categorias extrapolam o âmbito restrito do saber e do aprender e vinculam-se a componentes práticos, operacionais e fundamentais para a sobrevivência em numa “sociedade letrada”, e mais, apontam para e reiteram a importância dos aspectos psico-sociais e emocionais a serem respeitados e resguardados no âmbito das expectativas daqueles que querem e precisam “saber ler e escrever!” (FRANCO, 2005, p. 76).

É interessante destacar este exemplo, porque essas características demonstram alguns problemas gerados pela grande preocupação da análise de conteúdo com o método. Franco (2005) em nenhum momento se preocupou em nos mostrar quais são os conceitos trabalhados por Carelli (2002) sobre o que é ler, escrever e contar histórias. Esta falta de aprofundamento conceitual limita o entendimento da proposta da pesquisadora, pois várias perspectivas - construtivista, histórico-cultural, tradicional, fonológica, entre outras - apresentam maneiras diferentes de desenvolver essas habilidades na escola, assim, não temos uma discussão teórica e prática sobre os resultados da contação de história para o aprendizado da leitura e da escrita dessas crianças.

Por ser um livro voltado para pesquisadores, essa insuficiência gera preocupação, pois, se levarmos em conta o exemplo dado por Franco (2005), o pesquisador poderia usar as respostas dos alunos e sugerir qualquer outra atividade que acredita ser a melhor para o desenvolvimento do ato de ler e escrever. Assim, questionamos em que medida esse tipo de pesquisa considera o cotidiano escolar, a realidade dos alunos e da escola, as relações que se estabelecem para que o ensino seja, de fato, significativo.

Quando Fairclough (2001, p. 20) lista algumas tentativas de síntese entre os estudos linguísticos e sua relação com a teoria social, é evidenciado um desequilíbrio. A primeira, denominada “teoria crítica”, apresenta uma análise linguística bem desenvolvida, porém com pouca teoria social; na segunda ocorre o inverso, há uma teoria social bem elaborada, mas a linguística se reduz à semântica. Deste modo, o desequilíbrio na análise de conteúdo é ter uma vasta teorização sobre método, com várias ferramentas para a análise, porém com uma frágil teoria social e linguística.

Fazendo um recorte sobre a questão social, tanto Fairclough (2001) quanto Bardin (2010) relacionam suas perspectivas com a sociolinguística. Essa, o faz dizendo que a

sociolinguística se aproxima da análise de conteúdo quando tenta compreender as estruturas linguísticas em um contexto social, porém se diferencia na medida em que a análise de conteúdo se preocupa com outras variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. e se utiliza da inferência para indicar características reconstruídas de amostras de mensagens particulares, ou seja, a análise de conteúdo não rompe com a tradição saussuriana e reafirma que a fala é individual. Já Fairclough considera que a sociolinguística deu um passo importante ao considerar a linguagem como um fato moldado socialmente⁷ e não individualmente, podendo ser estudada apesar de sua heterogeneidade.

Após o exposto, decidimos que a análise de conteúdo não seria a melhor opção teórico-metodológica, pois esta prioriza aspectos individuais e, conseqüentemente, limitaria uma discussão mais ampla, no sentido de expandir a nossa visão para além da relação emissor/receptor.

No tópico a seguir analisaremos a contribuição de Norman Fairclough para os estudos da linguagem. Veremos quais são as limitações da sociolinguística colocadas pelo autor e avançaremos para sua proposta teórica. Por ora, concluímos que a análise de conteúdo, ao voltar seus estudos para os aspectos da fala nas suas condições de produção/recepção, limita o alcance dos resultados da pesquisa se comparada a perspectivas mais contemporâneas que partem de outro referencial epistemológico (LACLAU, 2001; LACLAU; MOUFFE, 2015). Mesmo usando o critério da fala como uso da linguagem, essa perspectiva não foge à tendência de buscar paradigmas que são exigidos pelo método, pois individualiza as mensagens buscando a sua homogeneidade, a sua estrutura fixa.

2.2 Discurso e mudança social

No capítulo 3, “Teoria social do discurso”, de seu livro “Discurso e mudança social”, Norman Fairclough (2001), após analisar as teorias que são orientadas pela linguística, mostra que os aspectos sociais não são realmente estudados e retoma algumas

⁷ Para Saussure (1969, p. 22) a língua é “exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode criá-la nem modificá-la”.

perspectivas sociais do discurso, ressaltando o trabalho de Michel Foucault⁸, a partir das quais elabora uma abordagem tridimensional, que ele denominou teoria social do discurso.

O seu objetivo é elaborar um quadro teórico que seja útil para a pesquisa que se interessa pela análise da mudança social, assim equilibrando os estudos na área que priorizam ora o social, ora a análise linguística, ou seja, o que pretende é uma análise do discurso linguisticamente orientada (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89).

As três dimensões da análise do discurso para Fairclough (2001) são a prática social, a prática discursiva e o texto. Inicialmente o discurso é posto como prática social, em seguida, o autor definirá o conceito de prática discursiva que envolve os processos de produção, distribuição e consumo do texto.

Para iniciar a sua tarefa, o autor define o conceito de discurso na sua perspectiva. Assim como os linguistas tradicionais, Fairclough (2001) entende discurso como o uso da linguagem, porém abandona a ideia de que a fala (*parole*) seja uma atividade individual. Essa é uma das diferenças entre sua perspectiva e a análise de conteúdo, que não considera a sociolinguística importante para a ruptura com a tradição saussuriana, ao considerar que a fala (o uso da língua) não é uma atividade essencialmente individual.

Fairclough (2001) poderia filiar-se à sociolinguística para desenvolver a sua teoria, contudo, o autor aponta duas limitações básicas dessa perspectiva. A primeira é a de manter a língua como algo externo ao sujeito, quando coloca que ela varia de acordo com determinados fatores sociais, sujeitos sociais e relação sociais, com isso, a língua é analisada de forma independente do uso da linguagem, de modo que, o discurso não contribui para a constituição, reprodução e mudança social. A segunda limitação está associada às “variáveis sociais” correlacionadas às “variáveis linguísticas”. Segundo Fairclough (2001, p. 90), não há uma compreensão mais global e aprofundada de como o uso da linguagem pode estar associado à estrutura social como “[...] as relações sociais entre as classes e outros grupos, modos em que as instituições sociais são articuladas na formação social, e assim por diante.”.

⁸ No capítulo “Michel Foucault e a análise do discurso” Fairclough (2001, p. 61) indica a grande influência desse autor sobre as áreas das ciências sociais e humanas. Seus estudos contribuíram para que os conceitos de discurso e análise de discurso se popularizassem como um método de pesquisa, porém Fairclough indica que há diferenças entre a sua teoria e a de Foucault. Basicamente, a abordagem deste é mais abstrata, ou seja, a sua teoria social é mais elaborada, neste sentido, a abordagem de Fairclough se diferencia ao buscar uma “análise de discurso textualmente (e, por conseguinte, linguisticamente) orientada.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 61).

Então, qual seria o conceito de discurso para que Fairclough (2001) possa desenvolver a análise linguística na teoria social do discurso? O autor entende que o discurso é o uso de linguagem como forma de prática social, um modo de ação “[...] em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), consequentemente, a relação entre discurso e estrutura social torna-se dialética, pois a estrutura social é tanto uma condição como um efeito do discurso. Assim o discurso não só representa a estrutura social como também constitui seu significado.

Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. [...]. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Portanto, se por um lado, o discurso contribui para a reprodução da sociedade, ao considerá-lo como prática, afirma-se também a sua capacidade de transformá-la. O autor distingue três aspectos do discurso. Em primeiro lugar é a função interpessoal que inclui as identidades sociais (função identitária da linguagem) e as relações sociais (função relacional da linguagem)⁹. Sob seu segundo aspecto, o discurso contribui para a construção de conhecimento e crenças (função ideacional da linguagem); e o terceiro aspecto diz respeito a como se destacam as informações, as relações internas e externas ao texto (função textual) (FAIRCLOUGH, 2001).

A perspectiva dialética, neste contexto, evitaria erros comuns tais como a determinação social do discurso, que o torna apenas um reflexo de uma realidade social e a construção social do discurso, que o idealiza como fonte social: “[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 93).

A prática social tem várias orientações (econômica, cultural, ideológica, entre outras) que podem ser simultâneas. E em seu livro, Fairclough segue a orientação do

⁹ A junção desses dois aspectos foi feita por Halliday (1978) que ainda explorou sobre a função textual do discurso, também é salientada por Fairclough.

discurso como prática política e ideológica, as quais não são independentes umas das outras:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

A política é um aspecto da prática social, assim a prática política é constituída por relações de poder, neste contexto a ideologia surge como uma dimensão menor da política, entende-se que a ideologia são os significados produzidos nesta relação de poder. Desta forma, a ideologia acontece no evento discursivo porque

[...] as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Para entender como as práticas discursivas se organizam nessas relações de poder, o autor define alguns conceitos como a ordem do discurso e o elemento. Segundo Fairclough (2001, p. 96), os elementos são partes de uma ordem do discurso e a relação entre esses elementos é contraditória, pois seus limites são linhas de tensão por se tratar de componentes heterogêneos. Se retomarmos o conceito da análise de conteúdo, em que um dos procedimentos de investigação sistemático e objetivo para a descrição e interpretação do conteúdo das mensagens visa à homogeneidade, notamos como essa perspectiva limita o campo de análise e se diferencia da perspectiva do autor supracitado, pois não permite, por exemplo, compreender que um mesmo indivíduo possa ocupar diversas posições nos diferentes ambientes e instituições.

Após caracterizar a prática discursiva como uma forma de prática social, Fairclough (2001) analisa o que torna essa prática especificamente discursiva, e é neste momento que começa a delimitar a sua análise linguística do discurso. Segundo o autor, a prática discursiva se manifesta por meio do ‘texto’ (falado ou escrito). A análise do discurso na perspectiva da prática discursiva tem como campo de estudos os processos de produção, distribuição e consumo textual, deste modo, forma-se a estrutura na qual o texto é organizado, interpretado e distribuído, pois temos que considerar “os ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado”

(FAIRCLOUGH, 2001, p. 99), bem como a variação entre diferentes tipos de discurso de acordo com os fatores sociais indicados pela estrutura.

O conceito de produção do discurso envolve os aspectos do contexto social em que o texto é produzido, por exemplo, a natureza do jornal que envolve variadas características do grupo social em diferentes etapas de sua produção, tanto como fonte de notícias e na transformação dessa fonte para ser veiculada. Há também o conceito de produtor textual, no qual o autor é responsável pelo texto que pode ser de autoria coletiva ou individual; esse fator gera a ambiguidade do conceito, pois é frequente nos depararmos com textos em que a autoria não é explícita.

O consumo do discurso, assim como a produção e a distribuição, é orientado pelos diversos contextos sociais e pode ser individual ou coletivo. Neste tópico, Fairclough (2001) analisa a questão do tipo de trabalho interpretativo que é aplicado ao texto que pode influenciar ou não em sua perenidade.

Alguns textos (entrevista oficiais, grandes poemas) são registrados, transcritos, preservados, relidos; outros (publicidade não solicitada, conversas casuais) não são registrados, mas transitórios e esquecidos. Alguns textos (discursos políticos, livros-textos) são transformados em outros textos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107).

A distribuição dos textos envolve formas de produção e consumo, podendo ser simples, quando ocorre em um contexto imediato (conversas casuais), ou complexa, quando se tratar de textos com rotinas próprias de consumo, transformação e reprodução, “[...] textos produzidos por líderes políticos ou textos relativos à negociação internacional de armas são distribuídos em uma variedade de diferentes domínios internacionais.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 108).

Pensando nos termos de produção, distribuição e consumo, o autor desenvolve sete itens para a análise textual e análise da prática discursiva: vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força do enunciado, coerência textual e intertextualidade.

Os quatro primeiros elementos são os aspectos formais do texto. O vocabulário estuda, principalmente, palavras individuais. A gramática trata da relação das palavras dentro das orações e frases. A coesão trata da ligação entre frases e orações. A estrutura textual trata da organização estrutural do texto. Porém, antes de analisar cada uma, o autor faz a ressalva de que não existe a distinção entre formas orientadas pela linguística ou formas orientadas pelo sentido, porque o processo de análise envolve ao mesmo tempo

questões de forma e significado, assim, o autor busca relacionar esse processo de análise à ideia de discurso como prática social. Por exemplo, a gramática é um estudo fortemente determinado como normativo, mas o foco vai para além desse aspecto quando se considera que “[...] as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crença.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104).

Nos três últimos, força do enunciado, coerência textual e intertextualidade, Fairclough (2001) opta por fazer a análise quando trata da prática discursiva, mesmo sabendo que eles também envolvem aspectos formais do texto, porque estão mais intimamente ligados às questões sociocognitivas de produção e interpretação de textos. Fairclough (2001) acredita que estão envolvidos nos processos de produção e interpretação algo que os participantes do discurso têm interiorizado e que, geralmente, trazem para o próprio texto de maneira não-consciente e automática.

É importante destacar o papel do contexto nessa perspectiva, pois os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos e são recursos utilizados pelos membros e “[...] foram constituídos mediante a prática e a luta social passada [...]”, o que também determina “[...] os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como [...] a eles se recorre.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 109).

Após analisar como se daria a Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) desenvolvida por Fairclough (2001), nos questionamos se a sua análise linguística captaria a mudança discursiva nos mesmos termos da análise do discurso elaborada por Foucault.

Retomando o capítulo 2, em que Fairclough (2001) aborda a análise de discurso de Michel Foucault, o autor afirma que Foucault elaborou seus estudos para ir além dos principais modelos de investigação na pesquisa social, que são o estruturalismo e a hermenêutica, já que o mesmo estava preocupado com um tipo específico de discurso (o discurso das ciências humanas), o que limitaria a sua perspectiva teórica.

Já sua Análise do Discurso Textualmente Orientada está preocupada com qualquer tipo de discurso, pois a linguagem falada e escrita se constituem como parte central. Já em Foucault

Seu foco é sobre as ‘condições de possibilidade’ do discurso (Robin, 1973: 83), sobre as ‘regras de formação’, que definem possíveis ‘objetos’, ‘modalidades enunciativas’, ‘sujeitos’, ‘conceitos’ e ‘estratégias’ de um tipo particular de discurso [...]. A ênfase de Foucault é sobre os domínios

de conhecimento que são constituídos por tais regras. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 62-63).

Mesmo assim, após explicar e avaliar as concepções de discurso arqueológicos e genealógicos apresentadas por Foucault, Fairclough (2001) seleciona aquilo que compreende ser válido para a ADTO: a natureza constitutiva do discurso (constitui os objetos e os sujeitos sociais); a primazia da interdiscursividade e da intertextualidade; a natureza discursiva do poder; a natureza política do discurso; e a natureza discursiva da mudança social.

Já os aspectos negativos para Fairclough (2001) estão relacionados à falta de uma análise discursiva e linguística dos textos reais, instâncias concretas de discurso, ou seja, a falta da análise da fala e da escrita: “Esses problemas parecem estar ligados à ausência de um conceito de prática na análise de Foucault, abrangendo a ausência do texto e da análise textual. Por prática eu entendo os exemplos reais das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 83)¹⁰.

Qual seria o entendimento de discurso para Fairclough e para Foucault? Beth Brait e Maria Cecília Souza-e-Silva (2012) afirmam que quando se trata de texto e discurso, muitas questões complexas surgem, pois o campo de estudos é muito amplo. Dependendo da perspectiva trabalhada, os dois termos podem ter diversas acepções: “As variações envolvem pontos de vista teóricos e metodológicos diferenciados, implicando diferentes concepções e abordagens da linguagem.” (BRAIT; SOUZA-E-SILVA, 2012, p. 8).

O linguista José Luiz Fiorin (2012), após uma explicação com alguns exemplos, afirma que, apesar da análise que se utiliza do texto e do discurso dar “[...] uma dimensão sensível ao conteúdo”, é necessário fazer distinção dos dois termos. Para o autor, “[...] eles são objetos que têm modos de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualização, o outro, do da realização.” (FIORIN, 2012, p. 162). Para o autor, o discurso é do plano do conteúdo e o texto é do plano da expressão, logo, o texto pressupõe o discurso.

¹⁰ Fairclough (2001, p. 85) acusa a teoria de Foucault de ser esquemática, unilateral, em que a prática é reduzida a estruturas: “Parece ser sempre as estruturas que estão em foco, sejam as regras de formação de Foucault (1972), ou as técnicas, tais como o exame em Foucault (1979). Para o autor, Foucault negligência as práticas e as lutas sociais o que o torna relativista, “porque ele aparenta estar comprometido com certas formas de crítica, as quais estão em desacordo com o seu relativismo, de modo que ele termina por ser ambivalente sobre a crítica.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 86). A crítica é finalizada com um apelo: “Os processos constitutivos do discurso devem ser vistos, portanto, em termo de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 87).

Desta forma, tendo naturezas distintas, o discurso pode ser analisado por outras vias além da perspectiva do texto falado e escrito.

Mas por quê Fairclough (2001) chama a atenção para a falta de uma análise textual na teoria desenvolvida por Foucault? Seria interessante ressaltar aqui duas abordagens relacionadas à análise de discurso. Para Josiane Boutet (2012) há dois projetos, no plano internacional, no seio das ciências da linguagem: as acepções francesas da Análise do Discurso, em que o discurso é construído como um objeto teórico; e as acepções anglo-saxônicas de *Discourse Analysis*, na qual o discurso é concebido como um objeto empírico.

Impulsionada pelos estudos de Michel Foucault e Michel Pêcheux, a análise do discurso francesa “[...] está muito ligada a objetos de desvelamento: revelar a ideologia de um texto particular, revelar os funcionamentos subterrâneos e mesmo inconscientes dos discursos, mostrar os mecanismos de poder e dominação etc.” (BOUTET, 2012, p. 169). Desta forma, o seu mecanismo de análise é muito mais conceitual.

Já no projeto anglo-saxão há uma imbricação entre a sociolinguística e a *Discourse Analysis*. O termo *discourse* é mantido em inglês, pois Boutet (2012, p. 168) enfatiza que “[...] os *discourses* remetem a objetos sociais empíricos produzidos em situações de troca [...]” (conversa do dia a dia, diálogos, interações socialmente situadas), assim, com a presença da sociolinguística, coloca-se a questão da demanda social.

Podemos identificar um duplo esforço com relação aos trabalhos de Norman Fairclough e Michel Foucault. Fairclough se utiliza do trabalho de Foucault para fugir das limitações dos estudos sociolinguísticos (a de manter a língua como algo externo ao sujeito, sendo a língua analisada de forma independente do uso da linguagem) sem abrir mão da análise textual. Já Foucault, como indica Décio Rocha (2012), esforça-se para se afastar da análise textual do discurso.

Décio Rocha (2012) resalta os estudos de Foucault no início dos anos 60 em um campo dominado, até então, pela análise de conteúdo. A tarefa de um analista de conteúdo, como já vimos, é o de decifrar o texto, encontrar seus segredos e ir para além das aparências enganosas, porém, a verdade desvendada não é duradoura, “[...] uma vez que ele logo se perceberá não como um leitor ‘desinteressado’ de uma verdade situada em alguma parte do mundo exterior, mas como leitor de sua própria história [...]” (ROCHA, 2012, p. 49).

Reside na análise de conteúdo unidades de análise que levaram Foucault a combater qualquer forma de naturalização do saber, exemplo disso são os projetos de preservação de

continuidades¹¹. “Opor-se a tais formas de continuidade significa, acima de tudo, lutar contra o essencialismo, em especial com uma das formas mais resistentes de essencialismo: o sujeito da razão.” (ROCHA, 2012, p. 49-50).

Rocha (2012) considera que, para Foucault, antes de lidarmos com uma ciência, ou com um romance, com uma obra, estamos lidando

[...] com uma ‘população de acontecimentos discursivos’, população que pode ser escandida de diferentes modos, que se presta a uma diversidade de apreensões, diferentemente do imobilismo dos rótulos preconizados pela abordagem globalizante de unidades como a obra, o livro, o romance, etc. (ROCHA, 2012, p. 50).

Ao deslocar a atenção para o plano discursivo, a relação com o documento a ser analisado também sofre mudanças. Se antes ele era tido como detentor de verdades que precisavam ser descobertas, agora ele é visto, em certa medida, como uma montagem, ou seja, como um elemento manipulável.

Logo, se optássemos pela perspectiva de Fairclough (2001), precisaríamos de mais tempo, mais leituras e também um aprofundamento bibliográfico que incluísse as três tradições analíticas que embasam as três dimensões propostas pelo autor - a tradição textual e linguística detalhada na linguística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa de considerar a prática social como algo que as pessoas produzem ativamente - para entender melhor em que ponto sua análise textual se assimila à análise de discurso de Foucault, no sentido de compreender como ela questionaria a natureza discursiva da mudança social partindo de uma análise textual.

Chegamos à Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, no livro “Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical” (2015). Este trabalho foi lido pelo grupo de pesquisa CEPAE, por volta de 2016, e atualmente nossos estudos continuam discutindo outros livros dos autores (LACLAU, 2011; LACLAU, 2013; MOUFFE, 2015). No próximo subtítulo analisaremos as possíveis contribuições do método de análise proposto nesta obra, já que os autores não consideram o discurso na perspectiva linguística da análise textual, ao oferecer conceitos capazes de questionar o sistema de formação discursiva do marxismo, assim, dando meios para que o

¹¹ Décio Rocha (2012, p. 49) cita a “tradição”, a “influência”, o “desenvolvimento e evolução”, e a “mentalidade ou espírito” como algumas das noções que contribuem para a preservação das continuidades que Foucault combaterá.

mesmo possa ser feito na análise da pedagogia histórico-crítica e, conseqüentemente, proporcionar o aprofundamento conceitual na área da administração/gestão educacional/escolar.

2.3 Teoria do Discurso

Originalmente, o livro “Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical” (2015) foi escrito em 1985, quando o eurocomunismo era visto ainda como uma política viável. No contexto das mudanças sociais desencadeadas por fatos importantes como, por exemplo, o fim da Guerra Fria e da União Soviética, os autores viram a necessidade de revisar a obra com o irromper de novos paradigmas, novas identidades sociais e políticas. Assim, novos assuntos passaram a fazer parte dos principais debates e reflexões da esquerda, tais como novos movimentos sociais, o multiculturalismo, a globalização, a desterritorialização da economia e o conjunto de questões ligadas ao tema da pós-modernidade (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Apesar disso, os autores ressaltam que pouco mudou com relação à perspectiva intelectual e política tomada anos antes. Ao fazerem a revisão, concluíram que suas preocupações centrais tornaram-se ainda mais proeminentes e adequadas para as discussões contemporâneas acerca da subjetividade política, da democracia e das tendências e consequências políticas de uma economia globalizada. Assim, a segunda edição se caracteriza como um contraponto a algumas tendências frequentes e recentes na discussão sobre a democracia (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Segundo Laclau e Mouffe (2015), até os anos de 1960, o marxismo passava por um momento rico e criativo, chegando ao limite de sua expansão nos anos 1970 com o interesse renovado em Gramsci e nos teóricos da Escola de Frankfurt. A partir de então aumentou o hiato entre o capitalismo contemporâneo e o que o marxismo podia realmente incluir às suas próprias categorias. Como consequência, foram feitas análises descritivas das mudanças sem alterar o corpo teórico.

Os autores pretenderam fugir dessa tendência, portanto a sua reativação do discurso marxista não lidou com noções como “classe”, a tríade de níveis econômico, político e ideológico, ou com a contradição entre forças e relações de produção como algo sedimentado. O método utilizado foi tentar reativar as precondições que permitem o

funcionamento do discurso marxista e o questionamento da continuidade e descontinuidade do capitalismo contemporâneo (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Laclau e Mouffe (2015) indicam que a sua abordagem está fundada no momento da articulação política e na categoria central da análise política, que seria a hegemonia. A condição para a hegemonia, segundo os autores, é uma força social particular que assume a representação de uma totalidade que não se consegue medir. A análise feita desta “universalidade hegemônica” deve buscar e definir seu status ontológico, ou seja, como ela se constitui.

O capítulo “Além da positividade do social: antagonismo e hegemonia” tem como objetivo construir teoricamente o conceito de hegemonia e é a partir daí que os autores introduzem outros conceitos que constituem a noção de hegemonia, que servirão para a análise dos livros de Saviani selecionados como *corpus* deste projeto: hegemonia, articulação, discurso, antagonismo e equivalência.

Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 163), a “hegemonia” é um espaço onde as diversas relações são articuladas em uma identidade na qual há uma predominância. O conceito de “hegemonia” é constituído pela categoria da “articulação”, que é entendida como uma prática que reúne ou recompõe diversas relações, sendo uma prática, porque não há como compreender a articulação dentro de um complexo relacional dado.

Devido à falta de clareza da diferença entre “mediação” e “articulação”, Laclau e Mouffe (2015, 166) indicam uma ambiguidade no contexto da tradição marxista, exposta nos usos contraditórios do conceito de dialética. Ou este conceito é usado acriticamente, sendo colocado onde quer que se tenha tentado escapar da lógica da fixação, para pensar a articulação, ou ele exerce o efeito sutura, pois é usado para enfatizar o caráter necessário de uma transição *a priori* do que um momento descontínuo de uma articulação aberta.

Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 166), para escapar desses usos da dialética e ter clareza com relação à categoria da “articulação” é necessário desfazer-se de alguns pressupostos provenientes desses problemas, um deles seria renunciar à concepção de sociedade como totalidade fundante de processos parciais, e considerar que todo tipo de fixação das ordens sociais é precário, pois elas são formas de domesticar o campo das diferenças.

Eles afirmam que a formação social não é uma totalidade governada por um princípio organizador, determinação em última instância, causalidade estrutural ou algo do tipo, uma vez que não há nenhuma estrutura necessária da formação social em que relações

e formas sejam asseguradas e que devam ser combinadas. Os autores definem a articulação como sendo “[...] qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória.”, portando, o caráter de toda identidade é incompleto, aberto e politicamente negociável (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 177).

Como nesta perspectiva a concepção do social é vista como sendo um espaço discursivo, para construir a categoria de “articulação” os autores especificam outras categorias que compõem a relação articulatória. O primeiro deles é o “discurso”. Os autores definem “discurso” como sendo uma categoria central da articulação, o resultado da prática articulatória, a totalidade estruturada resultante desta prática. Derivam do discurso dois conceitos, o “momento”, que seria quando as posições diferenciais aparecem articuladas no interior do discurso; e o “elemento”, que seria toda diferença não discursivamente articulada (LACLAU; MOUFFE, 2015).

O “discurso” representa uma totalidade discursiva articulada, no qual todo momento é a redução de um elemento. Todo elemento ocupa uma posição diferencial e, quando é identificado em um discurso, reduzido a momento, ele ganha uma identidade relacional, pois a transformação de elementos em momentos nunca é completa.

Há vários intelectuais que insistem na impossibilidade de fixação de significados em última instância, para Laclau e Mouffe um deles é Derrida, que passou a

[...] pensar tanto a lei que comandava o desejo do centro na constituição da estrutura, quanto o processo de significação que ordenava os seus deslocamentos e substituições por meio desta lei da presença central – mas como uma presença central que nunca foi ela própria, que sempre já foi deportada para fora de si no seu próprio substituto. O substituto não se substitui a nada que lhe tenha de certo modo preexistido; desde então, foi necessário começar a pensar que não existia centro, que o centro não podia ser pensado sob forma de um ser-presente, que o centro não tinha um lugar natural, que não era um lugar fixo, mas uma função, uma espécie de não-lugar onde se fazia um número infinito de substituições de signos. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 186).

É partindo desta perspectiva, que se compreende o discurso como algo generalizado, pois não existe um centro ou origem, um sistema de significados que se mantenha central, originário ou transcendental. Precisa existir um sentido que se constitui como forma de dominar o campo da discursividade, que se coloca como centro, para haver a subversão.

Laclau e Mouffe (2015) chamam esse sentido de “pontos nodais”. Portanto, a prática da articulação “[...] consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinidade do campo da discursividade.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 188).

Pensando a respeito desses deslocamentos característicos da “articulação”, a categoria “antagonismo” se mostra fundamental para compreender a dificuldade de se fixar completamente uma lógica dos significados, pois ela demonstra a impossibilidade da construção total da sociedade, é ela que limita a objetividade¹² do social (LACLAU; MOUFFE, 2015). Se o espaço social não é suturado, o antagonismo não é o momento de uma totalidade mais ampla: “A sociedade nunca consegue ser plenamente sociedade, porque tudo nela é atravessado pelos seus limites, os quais impedem de construir-se como uma realidade objetiva.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 204).

Laclau e Mouffe (2015, p. 204) advertem que a subversão de tudo o que se tenta fixar também é construída discursivamente. Neste contexto, a categoria “equivalência” se torna igualmente importante na medida em que também subverte a lógica do “antagonismo”. A “equivalência” é a lógica que tenta dominar o campo da discursividade por meio de sua simplificação, já o “antagonismo”, é uma lógica que amplia esse espaço. Onde quer que haja a negação de um sistema de diferenças (equivalência), há a possibilidade de um “antagonismo”, porém “[...] quanto mais instáveis as relações sociais, menos exitoso será qualquer sistema definido de diferenças e os pontos de antagonismo proliferarão.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 209). Portanto, o objetivo não é destruir a lógica de equivalência, ela é necessária, pois, se a sociedade não é totalmente possível, ela também não será totalmente impossível.

Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 47), é preciso criar uma cadeia de equivalências que seja capaz de articular várias lutas democráticas contra diferentes tipos de subordinação: “Defendemos que as lutas contra o sexismo, o racismo, a discriminação sexual e em defesa do meio ambiente, precisam ser articuladas às lutas dos trabalhadores num novo projeto hegemônico de esquerda.”.

Os autores associam as diferentes categorias trabalhadas até aqui ao conceito de “hegemonia”, que surge como campo onde os elementos não se cristalizam em momentos,

¹² Objetividade designa fenômenos, forças sociais ou categorias teórico-políticas (nota de rodapé, p. 56).

porque admite o caráter aberto e incompleto do social, sendo este dominado por práticas articulatórias. Após afirmarem que a prática hegemônica precisa de duas condições para se articular, “[...] a presença de forças antagonísticas e a instabilidade das fronteiras que as separam.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 215), os autores reconhecem os avanços do pensamento marxista, porém se afastam desses dois aspectos, pois compreendem que tal pensamento entende os sujeitos constituídos no plano das classes fundamentais e que toda formação social se estrutura em torno de um único centro hegemônico.

Logo, a lógica hegemônica não é capaz de dar conta da totalidade social e construir uma lógica específica de uma única força social. Se a formação social é constituída pela regularidade em dispersão,

[...] esta dispersão inclui uma proliferação de diversos elementos: sistemas de diferenças que definem parcialmente identidades relacionais; cadeias de equivalência que subvertem estas últimas, mas que podem ser transformisticamente recuperadas na medida em que o próprio lugar de oposição se torna regular e, desta forma, constitui uma nova diferença; formas de sobredeterminação que ou concentram poder, ou formas diferentes de resistências a ele, e assim por diante. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 223).

Após perpassar as categorias da teoria do discurso, o próximo capítulo consiste em uma análise teórica sobre o conceito de “crítica” que será baseada nos pressupostos de Laclau e Mouffe (2015) e no trabalho “O que é crítica? [Crítica e Aufklärung]” (1978), de Michel Foucault. O objetivo é fundamentar a perspectiva de análise da “crítica” presente na pedagogia histórico-crítica.

3 CRÍTICA E ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR

Durante o percurso realizado pelo Grupo de Pesquisa CEPAE, estudamos dois conceitos importantes e que vêm sendo cada vez mais utilizados no campo educacional: pós-estruturalismo (WILLIAMS, 2013) e pós-crítica (PARAÍSO, 2004). Assim, antes de analisar propriamente o *corpus* da pesquisa¹³, este capítulo será uma análise em torno do conceito de “crítica”, que difundiu-se no campo da administração/gestão educacional/escolar e que constitui a pedagogia histórico-crítica, inclusive em seu nome.

Dois textos em especial nos chamaram a atenção: “O que é crítica? [Crítica e Aufklärung]¹⁴” (1978), de Michel Foucault; e “Os sentidos da “crítica” (1987), de Bento Itamar Borges, pois os dois autores abordam os sentidos da crítica de maneiras diferentes.

Por Laclau e Mouffe (2015) não analisarem o conceito de crítica e ele estar presente na formação do pensamento pedagógico que estamos trabalhando, esses textos são de grande importância para constituir nosso entendimento sobre a crítica e seus desdobramentos para a pedagogia histórico-crítica.

No artigo, “Os sentidos da crítica” (1987), Bento Borges faz algumas considerações a respeito das relações entre filosofia e teoria crítica. A pergunta que guia sua análise é: “[...] como fundamentar uma teoria crítica da sociedade, de maneira quase-transcendental, para não se cair no relativismo historicista, sem perder, contudo, a inspiração original do materialismo histórico?” (BORGES, 1987, p. 61). Esta inspiração, segundo o autor, reside no fato da crítica marxiana da economia política inclua “[...] em seu texto um conteúdo composto de proposição que são ao mesmo tempo descrição e crítica da Economia Política burguesa, como instituição e como disciplina.” (BORGES, 1987, p. 62).

Borges (1987) começa fazendo algumas considerações sobre o emprego do termo “teoria tradicional”¹⁵ em diversos textos da Escola de Frankfurt, no entanto, ao invés de estudar as manifestações desse termo em diversos períodos, o autor prefere indicar que existe uma permanência desde os gregos de uma certa concepção de teoria, que seria a atitude.

¹³ Ver página 13.

¹⁴ Conferência proferida pelo autor em 27 de maio de 1978.

¹⁵ Segundo Borges (1987, p. 61), os textos da Escola de Frankfurt podem considerar a expressão “teoria tradicional” como sendo a “theoria” dos gregos, o modelo cartesiano de ciência ou, como é o caso de Adorno, ser equivalente ao positivismo.

Para Borges (1987), a Escola de Frankfurt tem um papel importante no desenvolvimento da teoria e da crítica, pois é por meio dos textos de seus primeiros teóricos que

[...] o substantivo “teoria” passa a ter ao lado do adjetivo “crítica” um sentido novo que não equivale à junção de uma atitude contemplativa com uma atitude “depurativa”. Tampouco se limita a teoria crítica a descrever desinteressadamente estados de coisas em busca de regularidades, como faz a teoria científica. A teoria crítica tem conteúdo (descritivo e normativo) e destinatário, visando orientar a ação de uma classe social ao esclarecimento sobre os interesses de seus agentes e ao propor estratégias para a emancipação deles. (BORGES, 1987, p. 62).

A partir dessa divisão verifica-se que há uma certa dificuldade em dissociar “teoria” de “crítica” e como é nebulosa esta relação. Tanto que, em seu artigo, Borges (1987) não trabalha com uma trajetória do conceito de crítica separadamente, como faz com o de teoria. A crítica só aparece quando Kant é citado, desta forma, o que temos é uma crítica já inserida como a teoria: “A teoria, para os gregos, não tinha conteúdo; era uma atitude, a de contemplação. Também em Kant, a crítica será uma atitude, o esclarecimento dos conteúdos que já se possui e a prescrição do uso legítimo das faculdades.” (BORGES, 1987, p. 62).

Para entender essa relação, Foucault (1978) propõe uma análise diferente ao retomar esse movimento que impulsionou a atitude crítica para a questão da crítica¹⁶. Segundo o autor, esse deslocamento fez do conhecimento uma justa ideia em si próprio, assim, Foucault (1978), em “O que é crítica? [Crítica e *Aufklärung*]”, pretende libertar os conteúdos históricos ao estabelecer relações entre as estruturas da racionalidade que articulam um discurso verdadeiro e os mecanismos de assujeitamento aos quais estão ligados. Para Foucault, esse movimento desloca os objetos históricos habituais e familiares aos historiadores em direção ao problema do sujeito e da verdade, algo do qual os historiadores não se ocupam.

Para começar sua análise, Foucault (1978, p. 2) afirma que a história da crítica não é algo fechado, pois ela não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer no campo filosófico. Apesar da atitude crítica ter origens bem mais longínquas que aquelas nos séculos XV-XVI, foram nestes séculos, segundo Foucault (1978), que houve uma maneira de pensar, de dizer, de agir, uma relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz,

¹⁶ Aqui, entende-se crítica como projeto crítico da Escola de Frankfurt.

com a sociedade, com a cultura, com os outros também, que se poderia chamar de atitude crítica.

Este período se diferencia dos outros momentos históricos pelas tentativas de se buscar uma unidade para essa crítica, sendo um “[...] instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será [...]” (FOUCAULT, 1978, p. 2).

Desta forma, Foucault (1978) escolhe seguir, dentre vários, o caminho da história da crítica pelo viés da igreja cristã. Esta, enquanto ostentava uma atividade pastoral, desenvolveu a ideia de

[...] que cada indivíduo, quais sejam sua idade, seu estatuto, e isso de uma extremidade a outra da sua vida e até no detalhe de suas ações, devia ser governado e devia se deixar governar, isto é, conduzir sua salvação, por alguém que o ligue numa relação global e, ao mesmo tempo, meticulosa, detalhada, de obediência. (FOUCAULT, 1978, p. 2).

De acordo com o autor, a salvação acontece em uma relação de obediência a alguém, que se faz por meio da tripla relação com a verdade, seja a verdade entendida como dogma; seja a verdade que implica certo modo de conhecimento particular e individualizante; seja a verdade como uma técnica reflexiva comportando regras gerais, conhecimentos particulares, preceitos, métodos de exame, confissões, entrevistas e etc. (FOUCAULT, 1978, p. 2).

Essa arte de governar¹⁷ ficou muito tempo unida às práticas relativamente limitadas entre grupos espirituais restritos. Para Foucault (1978, p. 3), foi a partir do século XV e desde antes da Reforma que pode se dizer que houve uma verdadeira explosão da arte de governar os homens. De início, houve um deslocamento em relação ao foco religioso, uma expansão da sociedade civil sobre o tema da arte de governar os homens e dos métodos para fazê-la. Depois, deu-se a multiplicação da arte de governar em domínios variados: governar crianças, pobres, família, casa, exércitos, diferentes grupos, as cidades, os Estados, o próprio corpo e espírito. Desta forma, Foucault (1978, p. 3) considera que “*como governar*” foi uma das questões fundamentais do século XV-XVI.

Mesmo sendo uma característica da época supracitada, a governamentalização não pode ser dissociada da questão “*como não ser governado?*”, ou, “*como não ser governado assim?*”. Esse lado do processo pode ser chamado de atitude crítica, tendo surgido na Europa o que o autor chamaria de “arte de não ser governado assim” (FOUCAULT, 1978,

¹⁷ Por muitos séculos se chamou a igreja grega de *techné* e a romana de *ars artium*, a arte de governar os homens (FOUCAULT, 1978, p. 3).

p. 3). Essa seria uma primeira definição da crítica e dela surgem alguns pontos de ancoragem históricos precisos que caracterizam a atitude crítica, o primeiro deles foi buscar nas escrituras bíblicas outra relação que não fosse aquela difundida pela Igreja¹⁸, buscar o que foi efetivamente escrito nas Escrituras, colocando em questão sua autenticidade, buscar a verdade, até chegar ao ponto de questionar se as Escrituras eram mesmo verdadeiras. O autor conclui que a crítica é historicamente bíblica; o segundo ponto diz respeito a não querer mais aceitar as leis civis e não apenas as emanadas do Evangelho. A crítica nesse ponto vai questionar os limites do direito de governar, digamos que, nesse caso, a crítica é essencialmente jurídica; o terceiro ponto é não aceitar como verdade o que uma autoridade diz ser verdadeiro, sem ao menos ter boas razões para fazê-lo.

Como consequência, esse jogo entre a governamentalização e a crítica favoreceu o desenvolvimento, na cultura ocidental, das ciências filosóficas, da reflexão, da análise jurídica, da reflexão metodológica. Foucault (1978) afirma que

[...] a crítica é um movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função a desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade. (FOUCAULT, 1978, p. 5).

Quando a arte de governar toma a ciência para si, a relação entre Estado e ciência torna-se muito próxima, desempenhando um papel cada vez mais determinante no desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que os poderes do tipo estático vão se exercer cada vez mais por entre conjuntos técnicos refinados¹⁹ (FOUCAULT, 1978, p. 7-8).

Foucault (1978, p. 8) questiona essa relação entre poder e razão, e destaca o quarto ponto importante da história da crítica que adveio da suspeita, principalmente com a esquerda alemã, de que essa racionalização é responsável pelo excesso de poder:

[...] da esquerda hegeliana à Escola de Frankfurt, houve toda uma crítica do positivismo, do objetivismo, da racionalização, da *technè* e da tecnicização, toda uma crítica das relações entre o projeto fundamental da ciência e da técnica, que tem por objetivo fazer parecer os elos entre uma presunção ingênua da ciência de um lado, e as formas de dominação

¹⁸ Nessa época a arte de governar era essencialmente uma arte espiritual ou uma prática essencialmente religiosa ligada à autoridade de Igreja.

¹⁹ “A razão do Estado se refere à sua natureza e à sua racionalidade próprias. Isso requer a formação de saberes precisos (aritmética política) e não de princípios gerais.”

próprias à forma da sociedade contemporânea de outro. (FOUCAULT, 1978, p.8).

Apesar de Foucault (1978) afirmar que o campo da crítica está aberto para outros tipos de abordagens e descobertas, ele especifica mais elementos que vão além do projeto da Escola de Frankfurt, portanto, “crítica” e “teoria crítica” não são sinônimos, esta coloca sua teoria como uma verdade, sua análise joga desde o início com a perspectiva da legitimação e, para ele, a crítica é justamente o oposto, por isso a importância de retomar a questão da *Aufklärung*. Desta forma, mesmo não sendo caracterizado explicitamente por Foucault, considero essa retomada como sendo o quinto ponto de ancoragem da crítica e é nele que nosso pensamento se encontra.

Dentro do campo discursivo da atitude crítica, foram vinculados e hegemonizados momentos que caracterizam o que chamamos hoje de “teoria crítica”, porém estes mesmos momentos não são capazes de totalizar o campo discursivo no qual a crítica se configura, como advertem Laclau e Mouffe (2015, p. 180): “[...] se a contingência e a articulação são possíveis, é porque nenhuma formação discursiva é uma totalidade suturada, e a transformação dos elementos em momentos nunca é completa”.

Neste trabalho, manteremos o entendimento de Laclau e Mouffe (2015), que, retomando os estudos linguísticos de Saussure, afirmam que, com a predominância de uma certa sistematicidade característica do modelo linguístico, “[...] o estruturalismo tornou-se uma nova forma de essencialismo: uma busca pelas estruturas subjacentes que constituem a lei inerente a toda variação possível.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 187).

Laclau e Mouffe (2015) utilizam o termo “pós-estruturalista” para caracterizar autores que não buscam um campo de análise determinista, no sentido de insistirem na impossibilidade de uma fixação de significados em última instância:

O mundo objetivo é estruturado em sequências relacionais que não necessariamente têm um sentido final e que, na maioria dos casos, realmente não requerem qualquer sentido: é suficiente que certas regularidades estabeleçam posições diferenciais para que possamos falar de uma formação discursiva. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 182).

Desta forma, os autores caracterizam seu trabalho como “pós-marxismo”, uma vez que, ao estudar e entender as articulações dentro do discursivo marxista, eles conseguem desconstruir suas categorias centrais, mudando seu conteúdo ôntico.

No Brasil a teoria crítica, no início dos anos de 1980, encontrou um campo fértil em diversas áreas de conhecimento, incluindo o campo educacional, sendo a pedagogia histórico-crítica uma das principais referências. Como vimos na introdução deste trabalho, o âmbito da administração/gestão educacional/escolar foi fortemente marcado pela teoria crítica que, segundo Miguel Henrique Russo (2004), deu início a um novo paradigma, o da especificidade da escola.

A mudança paradigmática indicada destaca o êxito da crítica, ao perceber que os pressupostos da Teoria Geral da Administração (TGA) são essencialmente normativos, pois têm “[...] a pretensão de construir uma teoria universal e neutra, que, quando dominada, constitui instrumento de uso mecânico.” (RUSSO, 2004, p. 29).

No âmbito educacional, a TGA deslocou os mesmos pressupostos para a administração/gestão educacional/escolar, visando ao aumento da eficácia e eficiência do trabalho, logo, sua manifestação na escola é marcada pela prática burocratizada, reiterativa e espontânea. Como esse paradigma parte da visão positivista em que a realidade é considerada homogênea e razoavelmente estática, não há nenhuma orientação teórica específica (RUSSO, 2004).

A partir da década de 1960, a crítica à “[...] transposição mecânica do paradigma empresarial para a administração escolar [...]” foi influenciada pelas teorias críticas. Com isso, também houve uma mudança de foco; se antes a preocupação central era com “como administrar”, no paradigma da especificidade da escola, passou-se a questionar “o que é administrado” (RUSSO, 2004, p. 31).

Posteriormente, as bases desta crítica também foram fortemente questionadas, um dos trabalhos mais significativos neste sentido é o de Dermeval Saviani em “Escola e Democracia” (1999). O primeiro capítulo, “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, se baseia em dados da educação relativos a 1970 na América Latina, que indicavam que cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou analfabetismo potencial (SAVIANI, 1999). A partir desse problema, Saviani (1999), além de continuar com o tema da marginalidade, explica como as teorias educacionais se posicionam diante desta situação.

Resumindo, o autor divide tais teorias em dois grupos, “teorias não-críticas” (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e “teorias crítico-reprodutivistas” (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista).

Ao trabalhar as teorias da educação pelo viés da marginalidade, Saviani (1999) constata que as teorias não-críticas tentam resolver o problema da marginalidade ingenuamente por meio da escola, contudo, fracassam, pois compreendem a sociedade como sendo

[...] essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. (SAVIANI, 1999, p. 16).

Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas se empenham em demonstrar que este fracasso, na verdade, é o êxito da escola, já que seria a função dela manter esta situação, porém, por entender que a escola é reprodutora das relações de exploração e dominação, as teorias crítico-reprodutivistas mantêm o caráter marginalizador e segregador da escola. Não sendo mais um fator de superação, a educação cria suas próprias formas de produzir marginalidade, assim, mesmo compreendendo seus condicionantes sociais, as teorias crítico-reprodutivistas entendem que sua função básica é reproduzir o contexto social (SAVIANI, 1999).

Desta forma, no início dos anos de 1980, as críticas indicadas por Saviani, também começam a se desdobrar no campo da administração escolar. Com o interesse renovado por Marx e Gramsci entre outros, essas teorias indicam a

[...] impossibilidade entre o fundamento capitalista da teoria geral da administração produzida para mediar o sistema de exploração da força de trabalho e maximizar a extração da mais-valia e a natureza do método de atualização cultural das novas gerações que, em última instância, representa a produção e continuidade da humanidade. (RUSSO, 2004, p. 29).

Como a administração foi concebida como dependente dos fins para estabelecer seus objetivos, para além de entendê-la como mantenedora ou reprodutora das condições sociais, a administração escolar que capta a especificidade do processo pedagógico tem como princípio a transformação social, portanto, a própria educação escolar deve ser compreendida como um elemento de transformação no sentido de superar a sociedade de classes (RUSSO, 2004).

É nesse sentido que Saviani também estrutura a sua teoria da educação. Para Saviani (1999, p. 41), a história é sacrificada tanto nas teorias não-críticas como nas teorias crítico-

reprodutivistas. “No primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.”.

O autor propõe, no capítulo, “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, uma pedagogia revolucionária, que deveria se centrar na igualdade essencial entre os seres humanos. “Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 1999, p. 75).

A pedagogia revolucionária²⁰, sendo crítica, compreende que é condicionada pela sociedade, porém, diferentemente das teorias crítico reprodutivistas, essa pedagogia entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Assim, ela não é nem determinante principal das transformações sociais e nem determinada unilateralmente pela estrutura social (SAVIANI, 1999).

Com base no que foi exposto, retomo a questão da crítica analisando-a na perspectiva da Teoria do Discurso. Assim, conseguimos identificar um ponto importante para aprofundar a análise: considerar a crítica como antagonismo. Ao afirmar que a crítica reconhece os limites do conhecimento, podemos considerar que em Foucault a crítica é constituída como um antagonismo.

Laclau e Mouffe (2015, p. 204), ao tratar da impossibilidade de conceber a sociedade como uma totalidade suturada e autodefinida, afirmam que esta categoria limita toda objetividade: “A sociedade nunca consegue ser plenamente sociedade, porque tudo nela é atravessado pelos seus limites, os quais impedem de construir-se como uma realidade objetiva.”. Portanto, a crítica assume essa perspectiva antagonística com relação ao conhecimento, pois sua lógica expande os limites de um conhecimento dado, que tenta dominar o campo da discursividade.

Já em Saviani, apesar de identificar os limites das teorias pedagógicas anteriores, quando propõe uma nova perspectiva, sua crítica ganha um conteúdo normativo. Vejamos algumas considerações do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”

²⁰ O nome “Pedagogia Histórico-crítica” ainda não havia sido enunciado pelo autor.

(2008), no qual Saviani (2008) explica sua trajetória, ao abordar questões educacionais em termos dialéticos²¹, juntamente com a constituição no nome “pedagogia histórico-crítica”.

Iniciamos então pelo termo “histórico”. No capítulo “Pedagogia histórico-crítica e a Educação escolar”, Saviani (2008, p. 87) começa explicando por que razão não manteve a denominação “pedagogia dialética”. Tal termo “vinha revelando-se um tanto genérico e passível de diferentes interpretações”, há, por exemplo, a tendência idealista, deslocada do desenvolvimento histórico, portanto, para evitar as diversas conotações da palavra dialética a expressão “pedagogia dialética” foi descartada.

Para se estabelecer no campo da concepção dialética da história, Saviani (2008, p. 88) opta pela expressão “pedagogia histórico-crítica” como um

[...] 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.

O que Saviani (2008, p. 94) compreende por “desenvolvimento histórico” é o processo “através do qual o homem produz a sua existência no tempo”. Para o autor, o ser humano produz sua existência adaptando à natureza a suas necessidades, é isso que diferencia os homens dos demais animais, que se adaptam a natureza e é ela quem garante suas condições de existência. A transformação da natureza se dá pelo trabalho, que Saviani (2008) define como a essência da realidade humana, pois é trabalhando que o homem constrói o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano.

É deste processo histórico que a educação surge. Nas sociedades antigas, escravista e medieval ou feudal a escola tinha um caráter secundário, “[...] isto porque a modalidade principal de educação continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho.” (SAVIANI, 2008, p. 95).

Já na sociedade moderna ou capitalista e burguesa, o eixo produtivo é deslocado do campo (agricultura) para a cidade (indústria). Agora a classe dominante não são mais os senhores de escravos da Antiguidade nem os senhores feudais da Idade Média, mas sim a burguesia que revoluciona as relações de produção “[...] e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um

²¹ Algo que, segundo Saviani (2008, p. 68), ainda não havia sido feito no Brasil de forma explícita e sistemática.

conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria.” (SAVIANI, 2008, p. 96).

No início, quando a burguesia ainda se configurava como uma classe revolucionária ao romper com a dominação da nobreza e do clero, seus interesses estavam voltados para a transformação, como Saviani (1999) indica no livro “Escola e Democracia”. A sociedade que garantia os privilégios da nobreza e do clero passara a ser vista como injusta e para superar as desigualdades a escolarização de todos os homens “[...] era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática [...]” (SAVIANI, 1999, p. 51-52).

Contudo, Saviani (1999) afirma que, com o passar do tempo, os interesses das massas entram em contradição com os da burguesia e é neste momento que a história se volta contra os interesses daquela, pois, como já estão consolidados no poder, não há mais o interesse em transformar a sociedade e sim manter seu *status* de classe dominante. Para manter o curso de transformações históricas, uma nova classe surge como revolucionária, a classe explorada pela burguesia.

Em Saviani a crítica aparece atrelada a este desenvolvimento histórico. Neste contexto, a “crítica” que constitui o termo “pedagogia histórico-crítica” não pode ser entendida como antagonismo, pois é criado um discurso racional que pretende dar conta da totalidade discursiva da crítica. O seu objetivo, é a “[...] superação da classe vigente em direção a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista.” (SAVIANI, 2008, p. 103).

Assim, o termo “pedagogia” surge como um dos meios para alcançar este objetivo via educação.

Esta 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 o ponto de referência, cujo o compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2008, p. 93).

A escola é apontada como base para o desenvolvimento histórico da sociedade, portanto, a pedagogia histórico-crítica surge como uma concepção que desarticula a escola dos interesses do capital e os rearticula à supostos interesses populares.

Quando Laclau e Mouffe (2015) trabalham a categoria “antagonismo”, eles esclarecem que a subversão que esta categoria possibilita também é discursiva. Por

exemplo, quando Saviani marca o limite das teorias não-críticas e das crítico-reprodutivistas, ele traz um “excesso de sentido” que amplia a discussão, porém, este movimento também é discursivo, ou seja, você não atinge a transparência, a objetividade ou a verdade por meio do antagonismo, que continua passível de subversão pela lógica da equivalência.

Quando a crítica como verdade tenta determinar o social (se seguirmos esses passos superaremos as desigualdades, a sociedade de classe etc.), fixar identidades (a classe operária é a classe revolucionária que quando assumir o poder mudará as relações sociais etc.), entre outros, ela passa a desconsiderar o antagonismo com relação a própria concepção, fechando o campo social e determinando seus rumos. Assim, o que temos é uma crítica que identifica posições diferentes num sistema, que compreende que uma pedagogia oficial não dá conta de compreender a complexidade da escola como instituição, porém, ao propor uma intervenção, ela não consegue subverter aquilo que aponta, por exemplo, como sendo uma relação social injusta, o que conseqüentemente a afasta daquilo que pretende superar. E é o que exame feito por Laclau e Mouffe (2015) pretende indicar:

[...] longe de um jogo racionalista, no qual os agentes sociais, perfeitamente constituídos em torno de interesses, travam uma luta definida por parâmetros transparentes, vimos as dificuldades da classe trabalhadora em constituir-se como um sujeito histórico, a dispersão e fragmentação de posicionalidades, a emergência de formas de reagregação social e política – “bloco histórico”, “vontade coletiva”, “massas”, “setores populares” – que definem os novos objetos e as novas lógicas de sua conformação. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 177).

Com relação à pedagogia histórico-crítica, o próprio Saviani (2008, p. XIV) destaca, no prefácio da sétima edição do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, que nos anos de 1990 a adesão à pedagogia histórico-crítica também sofreu um refluxo devido à ascensão de governos neoliberais. Mesmo com as sucessivas edições de seus livros, o autor indica que as instituições públicas de ensino adentram os anos 2000 extremamente fragilizadas, o que ilustra a crise do projeto da esquerda.

Desta forma, retomo uma das preocupações deste trabalho: a busca pelo aprofundamento conceitual da área da administração/gestão escolar, interrogando uma das correntes mais respeitadas e consolidadas da área da educação: a pedagogia histórico-crítica. Porém, não no sentido de retroceder com relação aos avanços conquistados pelas teorias críticas, e sim pensar para além das categorias marxistas, no sentido de articular

“[...] várias lutas democráticas contra diferentes formas de subordinação.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 47).

No próximo capítulo é apresentada as sínteses do *corpus* da pesquisa para apresentar seus pressupostos e, no capítulo 5, chegamos à análise da perspectiva de administração/gestão escolar na pedagogia histórico-crítica.

.

4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: SÍNTESE

Este capítulo é constituído pela síntese elaborada a partir da leitura do *corpus* da pesquisa²².

4.1 Educação: do senso comum à consciência filosófica

O livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, cuja primeira edição data de 1980, é composto por diversos textos de Dermeval Saviani que eram utilizados como instrumento nas aulas e palestras proferidas pelo autor. Desta forma, os capítulos são independentes entre si, a unicidade que lhe pode ser atribuída é o objetivo de “[...] elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica.” (SAVIANI, 2007, p. 2). Entendendo essa independência e considerando a delimitação da pesquisa, optamos por estudar os capítulos: “Valores e objetivos na educação”; “Valores em supervisão pedagógica: abordagem filosófica”; “Para uma pedagogia coerente e eficaz”; e “Papel do diretor de escola numa sociedade em crise”.

Contudo, antes de adentrar a esses capítulos, vejamos algumas considerações de Saviani com relação ao título do livro. Na introdução é explicada a diferença entre “senso comum” e “consciência filosófica”. O primeiro seria fragmentário, incoerente, desarticulado, implícito, degradado, mecânico, passivo e simplista. Já o segundo seria o contraposto, assim a consciência filosófica tem um caráter unitário, coerente, articulado, explícito, original, intencional, ativo e cultivado.

Para Saviani (2007, p. 2) o senso comum está ligado à mentalidade popular, “[...] entendido o povo como ‘o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente’ (GRAMSCI, 1977b, p. 268).”. Em contrapartida, a consciência filosófica alcançou o consenso, pois o seu caráter universalista e de alto grau de elaboração permite que ela chegue a diversas camadas da sociedade, assim, o senso comum acaba acolhendo uma série de elementos, entre eles, conceitos da concepção hegemônica, pois:

[...] a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que

²²

Ver página 13.

concorre para a inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. (SAVIANI, 2007, p. 3).

Em um contexto de antagonismo de classes, senso comum e filosofia acabam travando uma luta hegemônica, “[...] trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares.”. Isto é, é preciso estabelecer uma nova relação hegemônica, em que a filosofia possa lhe dar a consistência, a coesão, e a coerência de uma concepção elaborada do mundo (SAVIANI, 2007, p. 3). Desta forma, o autor destaca o papel da educação nesse processo, no sentido de constituir um novo bloco histórico a direção do proletariado, classe dominada da sociedade capitalista. Para se tornar uma força hegemônica é preciso ter elevação do nível cultural das massas.

Assim, a inserção da educação no processo de articulação e rearticulação se configura em dois momentos:

[...] um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 2007, p. 4).

Para esclarecer como essa tarefa poderia ser realizada, Saviani (2007, p. 4) argumenta sobre a dialética como um instrumento lógico-metodológico capaz de superar a força e a coerência da concepção dominante. “Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata).”. Porém, o abstrato é um mediador necessário para o acesso ao concreto, funcionando como um *momento* da lógica dialética e não mais como uma lógica. Desta forma, a construção do pensamento parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto, assim o concreto é ponto de chegada do conhecimento.

E, no entanto, o concreto é também ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. (SAVIANI, 2007, p. 5).

Saviani (2007, p. 5) explica que tanto o abstrato como o empírico são momentos do processo de conhecimento. Sendo o concreto um elemento histórico que se revela pela e na práxis, a lógica dialética “[...] não tem por objetivo as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objetivo é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética caracteriza-se, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto.”.

Assim se justifica como condição necessária à perspectiva revolucionária a passagem do senso comum à consciência filosófica.

No capítulo 3, “Valores e objetivos na educação”, Saviani (2007, p. 44) faz uma colocação a respeito do problema de valores e objetivos na educação. Quando se formula ações para lidar com problemas, é necessário pensar quais são os objetivos a serem alcançados e tais objetivos estão revestidos de valores, pois escolhê-los implica em determinar o que é válido ou não. Nós, seres humanos, vivemos constantemente a experiência da valoração²³, lidar com a questão de valores é algo próprio dos humanos, pois escolhemos certos valores como referência para guiar nossas ações (experiência axiológica), assim, a partir do conhecimento da realidade humana, podemos entender o problema dos valores (SAVIANI, 2007, p. 44).

Antes de analisar diretamente os problemas de valores e objetivos na educação, Saviani (2007, 44) fundamentará sua colocação respondendo brevemente à questão “o que é o homem?”. Segundo o autor, a educação destina-se à promoção do homem, pois ao longo da história, o seu objetivo é a promoção do homem, formar determinado tipo de homem, mesmo que as exigências para esta formação variem em diferentes épocas (SAVIANI, 2007, 43).

Sendo a preocupação com a formação do homem uma constante, o autor definirá o conceito de homem considerando dois ambientes: o natural e o cultural. No ambiente natural entende-se que o homem é um corpo que existe em um meio determinado pelo espaço e tempo. “Esse meio condiciona-o, determina-o em todas as suas manifestações. Este caráter de dependência do homem verifica-se inicialmente em relação à natureza²⁴ [...]. Sabemos como o homem depende do espaço físico, clima, vegetação, fauna, solo, subsolo.”

²³ Segundo Saviani (1980, p. 47), valores e valoração estão intimamente ligados, pois sem os valores a valoração não teria sentido, porém sem a valoração os valores não existiriam. Portanto, se desvincularmos os valores da valoração e vice-versa “equivale a transformá-los em arquétipos de caráter estático e abstrato, dispostos numa hierarquia estabelecida *a priori*”.

²⁴ Entende-se por natureza aquilo que existe independentemente da ação do homem (SAVIANI, 2007, p. 44).

(SAVIANI, 2007, p. 44). O ambiente cultural também é imposto ao homem, pois ele nasce em uma época de “[...] contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua estruturada, costumes, crenças definidas, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes.” (SAVIANI, 2007, p. 44).

Esses dois ambientes são fundamentais, pois é nesse contexto que o homem é encaixado, situado. O conceito de situação se torna importante, já que esse termo resume tudo o que foi posto pelo autor:

A vida humana só pode sustentar-se e desenvolver-se a partir de um contexto determinado; é daí que o homem tira os meios de sua sobrevivência. Por isso ele é levado a valorizar os elementos do meio ambiente: a água, a terra, a fauna, a flora etc. (no domínio da natureza) e as instituições, as ciências, as técnicas etc. (no domínio da cultura). (SAVIANI, 2007, p. 44).

Desta forma, a situação em que o homem vive oferece diversos elementos que, ao se relacionarem com o homem, passam a ter significado, “[...] isso nos permite entender o valor como uma relação de não indiferença entre o homem e os elementos com que se defronta.” (SAVIANI, 2007, p. 45). Como a situação oferece um campo vasto de valores, o homem acaba tendo uma relação prática-utilitária que o leva à valorização e aos valores, pois há necessidades que ele precisa satisfazer. Portanto, por não ser indiferente, o homem não pode ser considerado um ser passivo, totalmente condicionado pela situação, ele é capaz de intervir no meio, na situação em que vive.

Esta capacidade de transformar o meio e os resultados desta ação é a cultura, é por meio dela que o homem exerce sua liberdade, que é de caráter pessoal e intransferível, conseqüentemente, tal liberdade oferece um novo campo para a valoração e os valores (SAVIANI, 2007, p. 45). Como o meio natural (situação) e o meio cultural influenciam juntamente na formação do homem, essa liberdade é situada, “[...] trata-se de sujeitos concretos que não são indiferentes diante de uma situação também concreta.” (SAVIANI, 2007, p. 45). Assim, esta relação pode se dar em dois níveis: o vertical, em que o homem mantém uma relação de dominação; e o horizontal, em que o homem reconhece a sua e a liberdade do outro, ou seja, ele não é indiferente, reconhece o valor do outro: “[...] o homem é capaz de transcender a sua situação e as opções pessoais para se colocar no ponto de vista do outro, para se comunicar com o outro, para agir em comum com ele, para ver as coisas objetivamente.” (SAVIANI, 2007, p. 46). Para Saviani (2007, p. 46), o nível

horizontal permite que o homem supere o nível prático-utilitário, tornando-o capaz de valorizar as formas estéticas, apreciar as coisas e pessoas pelo que elas são em si mesmas, relacionando-se diretamente com elas.

Com o exposto, é a partir da valoração que os objetivos educacionais poderão ser definidos, pois é ela que traduz o esforço do homem em transformar o *que é* naquilo que *deve ser*. “Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica.” (SAVIANI, 2007, p. 46). Como os objetivos indicam os alvos da ação e é por meio deles que os valores podem se tornar realidade, é preciso analisar a situação em questão, ou seja, a realidade existencial concreta do homem brasileiro, levando em conta a situação em que vive, os elementos que ele valoriza, como ele os utiliza. Saviani (2007, p. 49) levanta quatro dados a respeito do brasileiro e, com base neles, quatro objetivos para a educação brasileira.

O primeiro seria uma “educação para a subsistência”, no geral, o brasileiro não sabe aproveitar as possibilidades da situação, é preciso que ele saiba tirar proveito da situação adversa os meios de sobreviver. Isso nos leva a “educação para a libertação”, é preciso que o brasileiro seja capaz de intervir, decidir, engajar-se e assumir as consequências de suas escolhas para poder utilizar os elementos da situação, assim é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção. Consequentemente, é preciso ter consciência das possibilidades e dos limites para intervir na situação, daí surge o terceiro objetivo “educação para a comunicação”, é preciso que o homem brasileiro adquira os instrumentos aptos para a comunicação intersubjetiva. Porém, esses três objetivos só serão atingidos com uma mudança nacional e educacional, assim temos o quarto objetivo: “educação para a transformação” (SAVIANI, 2007, p. 49).

Tendo em vista a promoção do homem, a educação deve tornar o homem capaz de conhecer os elementos de sua situação para que ele possa intervir, sendo capaz de transformá-la no sentido de ampliar sua liberdade, sua comunicação e a colaboração entre os homens (SAVIANI, 2007, p. 46). Contudo, esses objetivos só serão alcançados com o apoio das ciências, pois são elas que darão elementos que nos permitirá estruturar técnicas adequadas (SAVIANI, 2007, p. 49).

O capítulo quatro “Valores em supervisão pedagógica: abordagem filosófica” tem o objetivo de fornecer um referencial teórico de maneira geral, o aprofundamento das ideias expostas seria realizado em debates e estudos complementares. Para isto, Saviani retomará muitos conceitos no terceiro capítulo do livro, porém, salienta que não fará especificamente

uma relação entre os valores e a supervisão pedagógica como fez anteriormente. Aqui o autor faz um levantamento histórico de quatro correntes da filosofia dos valores²⁵ para criticá-las propor uma análise que considera o homem situado no meio natural e cultural.

A primeira corrente destacada por Saviani é a chamada “objetivismo axiológico”, que considera os valores como objetos independentes do sujeito. Como foi citado anteriormente, o valor é algo próprio dos humanos, desta forma, ele não existe independentemente do homem. O autor destaca mais uma vez que “[...] o valor é uma relação de não-indiferença que o homem estabelece com os elementos com que ele se defronta. Na medida em que o homem não é indiferente às coisas é que essas coisas possuem valor.” (SAVIANI, 2007, p. 53). Assim, se não houver esta relação, não existe valor. Seguindo essa lógica, a corrente denominada “ontologismo axiológico” também não se encaixaria nessa perspectiva, pois considera os valores como algo à parte do mundo, eles estariam no mundo do que deve ser (mundo platônico), como os valores só existem a partir da experiência humana, eles não podem ser apartados do mundo das coisas (o mundo do ser) (SAVIANI, 2007, p. 52-53).

Já a corrente denominada “psicologismo axiológico” considera o valor como algo subjetivo, algo que está ligado aos desejos individuais. Para o autor, “[...] o homem deverá ser considerado como uma realidade concreta e, enquanto realidade concreta, ele é uma totalidade que não pode ser reduzida ao seu aspecto subjetivo, individual.” (SAVIANI, 2007, p. 52-53). Isso valerá também para a corrente chamada de “logicismo axiológico”, pois o homem também não poderá ser reduzido ao intelectual e essa perspectiva considera o valor como ideia, algo que existe na mente do homem (SAVIANI, 2007, p. 52-53).

Após esses esclarecimentos, Saviani (2007, p. 54) analisa novamente a questão dos valores considerando o homem situado no meio natural e cultural, já citado anteriormente. Desta forma, ele nos indica três domínios dos valores, o primeiro é o dos valores prático-utilitários, “[...] indica que o homem, para existir, necessita transformar a natureza. Ele necessita dos elementos da natureza seja para utilizá-los diretamente, seja para transformá-los.” (SAVIANI, 2007, p. 54-55). Essa não indiferença à natureza permitiu ao homem desenvolver um sistema complexo, pois, além dos elementos naturais serem objetos de transformação, eles também se tornam objetos de criação do mundo da cultura:

²⁵ Mesmo estando presente nas primeiras preocupações filosóficas, a filosofia dos valores só surgiu como disciplina no início do século XIX e deu origem a diversas correntes (SAVIANI, 2007, p. 52).

Vejam bem que o meio cultural também já é um dado da realidade humana e o homem não existe sem cultura. Se, por um lado, o homem é o produtor da cultura, por outro, a cultura produz o homem. Segue-se daí que o homem não existe sem cultura nem a cultura sem o homem. É justamente no momento em que ele é capaz de fazer cultura que ele se define como homem. À medida que ele transforma a natureza, antecipa idealmente os resultados reais; essa antecipação é condição para ele transformar a natureza. (SAVIANI, 2007, p. 54).

Dessas características, principalmente a capacidade de o homem intervir na natureza, modificando-a, é colocado o problema da liberdade²⁶, que seria o segundo domínio do valor. Sendo a liberdade a “[...] capacidade do homem de engajar-se, e aderir, de optar entre alternativas.” (SAVIANI, 2007, p. 55), Saviani indica que esse engajamento pode se tornar uma relação vertical (do homem com as coisas) ou uma relação horizontal (de homem para homem). E é esta relação horizontal que o autor coloca o terceiro problema, o da verdade. “Os homens acreditam que, ao fazer afirmações, estas valem não somente para si próprios, mas também para os outros, isto é, transcendem o domínio da concepção subjetiva.” (SAVIANI, 2007, p. 56), portanto, quando se generaliza algo como sendo verdadeiro, há elementos que são comuns aos participantes e que expressam uma realidade objetiva. A partir disso é colocado um elemento importante: a comunicação entre os homens. Há algo significativo nessa relação de comunicação entre os homens e dos homens com as coisas, pois são estabelecidas relações que se bastam a si mesmas. Segundo Saviani (2007, p. 56), “[...] trata-se de um significado intrínseco à própria relação (domínio estético)”, que supera o domínio prático-utilitário.

Dermeval Saviani percorre esse caminho para ligar os três domínios dos valores aos objetivos traçados por ele no capítulo três, “Valores e objetivos da educação”. Desta forma, o objetivo da educação para a subsistência se refere ao problema prático-utilitário, “[...] existem necessidades práticas nas quais a educação está envolvida e espera-se que ela ajude a satisfazê-las.” (SAVIANI, 2007, p. 56). O segundo objetivo, educação para a libertação, diz respeito ao domínio da liberdade. O terceiro objetivo, educação para a comunicação, tem a ver com o domínio da verdade e da comunicação: “[...] a comunicação implica esse esforço de transcendência, capacidade de sair da minha situação e de colocar-me na

²⁶ Saviani (2007, p. 54) faz uma objeção com relação às realidades absolutas, em que se admite a existência de um Ser absoluto que tem um valor independente do homem. Para o autor, essa realidade não se sustenta porque esse Ser está ligado à relação de não-indiferença, pois há um valor e mesmo o homem não o conhecendo, cria expectativas. Consequentemente, não há liberdade absoluta uma vez que o ser livre é aquele que opta entre diferentes alternativas e um Ser que é tudo (absoluto) não tem que optar, assim, os problemas do valor não existiria. Logo, conclui-se, que o homem é o único lugar da valoração.

situação do outro, na perspectiva do outro.” (SAVIANI, 2007, p. 57). Assim, somos colocados num contexto sociocultural complexo e que, segundo o autor, podem também estar ligados às divisões de classes. “Na medida em que pertencemos a uma classe, já estamos marcados pelas perspectivas, pela visão, pela maneira de encarar a realidade que essa classe tem, o que interfere no modo como lidamos com outras classes.” (SAVIANI, 2007, p. 57). Sendo o Brasil um país difícil de realizar mudanças no âmbito sociocultural, é que surge o objetivo da educação para a transformação.

Após definir objetivos em nível amplo, Saviani entende que seja mais fácil analisar objetivos mais específicos, ligados ao contexto em que o supervisor pedagógico atua, para tentar relacioná-los aos significados de educar para subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação.

No quinto capítulo “Para uma pedagogia coerente e eficaz”, que foi escrito em 1971, Saviani (2007, p. 59) reafirma que o papel da educação é a promoção do homem apresentando a seguinte problemática a respeito da compreensão de homem: que tipo de homem nós pretendemos atingir pela educação?

Baseando-se nos estudos de Reis Filho (1971) e Gonçalves (1971), Saviani (2007, p. 59) destaca como a educação e a consciência que o homem tem de si mesmo estão intrinsecamente ligados, pois as instituições educacionais têm o papel de ordenar e sistematizar as relações homem-meio, afim de garantir boas condições de desenvolvimento, a sobrevivência da cultura e a sobrevivência do próprio homem.

Assim, o autor dividi a educação em dois tipos: assistemática e sistematizada. O primeiro está fundado na “filosofia de vida”, portanto a educação assistemática aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade, “[...] as pessoas comunicam-se tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e educam-se.” (SAVIANI, 2007, p. 60). Já no tipo sistematizado, a ação educativa é intencional, ou seja, educar passa a ser um objetivo explícito na atenção, “[...] o que determina a passagem da primeira para a segunda forma é o fato de a educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e não sabe como fazê-lo.” (SAVIANI, 2007, p. 60).

Sendo o educador é um profissional que quer educar de modo intencional, é preciso agir em função de objetivos pré-definidos. Desta forma, Saviani (2007, p. 61) retoma seus quatro objetivos gerais para a educação brasileira, mas agora sua preocupação se volta para os meios adequados à realização dos objetivos propostos por ele. Para o autor, “[...] a posse

de tais meios está na razão direta do conhecimento que temos da realidade. Ou seja: quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela.” (SAVIANI, 2007, p. 61).

Se a educação visa promover o homem para torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos da situação em que vive, a fim de intervir nela “[...] transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 2007, p. 60), a ciência surge como um meio importante para o homem conhecer essa situação.

Sendo assim, Saviani (2007, p. 62) apresenta três maneiras em que as ciências interessam ao educador: “Em primeiro lugar, na medida em que lhe proporcionem um conhecimento mais preciso da realidade em que atua. Em segundo lugar, na medida em que o próprio conteúdo das ciências pode constituir-se num instrumento direto da promoção do homem (educação).” (SAVIANI, 2007, p. 62). Aqui, o autor explica que há diversas ciências que se relacionam com a educação, por exemplo, a geografia, a física, a química, a história, entre outras, que acabam integrando o currículo pedagógico. Porém é importante distinguir a ciência do ponto de vista do educador e a ciência do ponto de vista do cientista:

Do ponto de vista do cientista, a ciência assume caráter de fim, ao passo que o educador encara como meio. Exemplificando: um geógrafo, uma vez que tem por objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a geografia como fim. Para o professor de geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso, o aluno. (SAVIANI, 2007, p. 62).

Assim, os conteúdos são selecionados e organizados visando a promoção desse aluno. Já a terceira maneira diz respeito a formação de cientistas, que são formados por meio da própria organização educacional.

É por meio das ciências que podemos ter um conhecimento adequado da realidade. Para Saviani (2007, p. 63), agir adequadamente sobre a realidade também se relaciona com o aspecto técnico, pois a técnica, quando é fundada em princípios científicos, torna-se uma tecnologia.

Portanto, quando a ação educativa se fundamenta em princípios científicos, pode-se falar também em tecnologia. Técnicas educativas tais como a dinâmica de grupo (fundada na psicologia educacional), recursos audiovisuais (fundados na semiótica) etc. pertencem ao complexo da tecnologia educacional. (SAVIANI, 2007, p. 63).

Finalizando, o autor trata do problema entre os fins e meios no processo educacional. Para ele, apesar de conseguirmos traçar novos objetivos para a ação pedagógica, o mesmo não ocorre com relação aos meios para alcançá-los. Aqui, Saviani introduz mais um aspecto do meio, que seria o poder de mudar as instituições existentes:

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, como uma organização curricular também diferente. No entanto, não nos é dado criar novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção de novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais. (SAVIANI, 2007, p. 63).

Esse aspecto justificaria a necessidade do educador ter, além da sólida fundamentação científica, um aprofundamento na linha da reflexão filosófica.

O capítulo dezoito, “Papel do diretor de escola numa sociedade em crise”, foi escrito em 1979 em decorrência da greve do magistério do estado de São Paulo, que levou a punição de diretores de escola pelo secretário da educação da época. Saviani (2007, p. 250) esclarece os motivos que levaram os diretores a se recusarem a agir como delatores, com base na função que desempenham na escola.

Saviani (2007, p. 247) começa afirmando que a escola possui uma organização hierarquizada, na qual cada ator desempenha um papel diferente, mas que trabalham para a realização do objetivo central da instituição. O autor defini o diretor como sendo o responsável máximo de sua unidade escolar e sua função pode ser classificada genericamente como a de garantir o bom funcionamento da escola.

Para garantir o bom funcionamento da unidade escolar, o diretor precisa articular diferentes funções “[...] como a harmonização dos interesses dos diferentes atores no interior da escola.” (SAVIANI, 2007, p. 247) e pela escola fazer parte de uma rede, o papel do diretor também extrapola o âmbito da unidade escolar, “[...] articulando-a com as exigências do complexo escolar configurado no chamado ‘sistema de ensino’.” (SAVIANI, 2007, p. 247).

Assim, antes de definir o que seria esse “bom funcionamento da escola”, é necessário compreender a natureza desta instituição.

Percebe-se que a escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer

que o diretor de escola é, antes de tudo um educador; antes de ser um administrador, ele é um educador. (SAVIANI, 2007, p. 248).

Sendo um educador, cabe ao diretor a responsabilidade de preservar o caráter educativo da escola, porém, por estar ligado ao sistema, esse profissional sofre pressão com a imposição de uma série de exigências externas à unidade escolar. Pressupõe-se que o diretor administre a escola mediante formas (atividades-meios) saturadas de conteúdo (atividades-fins), mas pode haver um desequilíbrio quando um caráter se sobrepõe ao outro. Segundo Saviani (2007, p. 248), o “sistema” tende a privilegiar a forma sobre o conteúdo quando impõe suas exigências burocráticas e administrativas, enquanto na escola há a pressão com relação ao conteúdo educativo a ser desenvolvido:

Em termos ideais, caberia ao diretor efetuar a mediação entre os dois focos de pressão, saturando de conteúdo as formas que decorrem das exigências da chamada “instância superior” (o sistema); sua ação se dirigiria, então, no sentido de subordinar e adequar as prescrições administrativas à finalidade educativa colimada no interior da escola. Na prática, poderíamos mesmo dizer que um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do “sistema”, subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das “normas superiores” mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido. (SAVIANI, 2007, p. 249).

Saviani (2007, p. 249) finaliza afirmando que a própria dinâmica da instituição gera mecanismos que garantem um certo equilíbrio, porém, quando existem crises, a contradição necessita ser revolvida e não apenas mantida. No caso de crises no âmbito escolar, elas ocorrem quando as exigências da “administração superior” se mostram incompatíveis com a atividade educativa da escola, como é o caso que ocorreu na greve dos professores de 1979.

4.2 Escola e democracia

Em 1983 foi lançada a primeira edição de “Escola e Democracia”. No trigésimo prefácio da edição de 1999, Saviani (1999, p. 5) relembra o contexto de seu lançamento: “Em 1983 tomavam posse os governadores de Estado eleitos diretamente, após 20 anos de eleições indiretas controladas pelo regime militar instalado no poder em consequência do golpe de 1964.”.

No âmbito da educacional, havia uma grande mobilização com relação às transformações políticas necessárias para melhoria da educação pública, porém as expectativas não foram correspondidas.

Em verdade, o referido processo de transição acabou sendo dominado pela “conciliação das elites”, mantendo-se a descontinuidade da política educacional, os vícios da máquina administrativa, a escassez de recursos e a consequente precariedade da educação pública. (SAVIANI, 1999, p. 6).

Até a data desta dissertação o livro encontra-se em sua quadragésima terceira edição²⁷ e continua com o mesmo conteúdo, pois, assim como edição de 1999, em que o contexto era marcado pela orientação neoliberal dos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, a versão de 2018 surge em um contexto político dramático. Entre as arbitrariedades que afetam a relação escola e democracia citadas por Saviani (2018), no prefácio à 43ª edição, estão: a “emenda do fim do mundo”, que congela os gastos públicos por vinte anos, fato que afeta diretamente o Plano Nacional de Educação (PNE) que previa um aumento gradativo dos investimentos na área; e o projeto “Escola sem Partido”, que prevê, segundo Saviani (2018), a despolitização das escolas subtraindo delas as “ideologias de esquerda”. O autor considera o quarto capítulo “Onze teses sobre educação e política” uma resposta contra o “Escola sem Partido”, lei que não chegou a ser aprovada, já que considera o ato político e o ato educacional indissociáveis.

O primeiro capítulo “As teorias da educação e o problema da marginalidade” se baseia em dados da educação relativos a 1970 na América Latina, que indicavam que cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou analfabetismo potencial (SAVIANI, 1999, p. 15).

A partir desse problema, Saviani (1999, p. 15), além de continuar com o tema da marginalidade, explica como as teorias educacionais se posicionam diante desta situação. O autor divide as teorias em dois grupos “teorias não-críticas” e “teorias crítico-reprodutivistas”.

O primeiro grupo é composto por teorias entende a educação como um instrumento de superação da marginalidade. Aqui, a sociedade é entendida como sendo

[...] essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui desvio, uma distorção que não só pode como deve ser

²⁷ Que agora conta com versões em inglês e espanhol.

corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. (SAVIANI, 1999, p. 16).

Para Saviani (1999, p. 16), a função da educação nesse contexto se torna homogeneizadora, pois, “[...] tanto lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.”. Nas teoria não-críticas, encontram-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional, segundo Saviani (1999, p. 17), nasceu para consolidar os interesses da classe burguesa, em meados do século XIX. Assim, era preciso construir uma sociedade democrática centrada nos interesses dessa nova classe. Sua organização se inspirou no princípio de que a educação é para todos e dever do Estado.

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. (SAVIANI, 1999, p. 17-18).

Desta forma, o ensino tem um papel fundamental para a realização de tal tarefa. A questão da marginalidade é vista pelo prisma da ignorância, ou seja, “[...] é marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido.” (SAVIANI, 1999, p. 18). Nesta escola, o professor é o elemento central, pois cabe a ele difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e sistematizados logicamente. Aos alunos, que eram divididos em classes, cabem assimilar esses conhecimentos por meio de lições e aplicações de exercícios.

Mesmo sendo vista como uma solução para superação da ignorância, a escola centrada na pedagogia tradicional não conseguiu realizar a universalização esperada, seja pelo fato de muitos não conseguirem ser bem-sucedidos ou pelo fato de que mesmo os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Assim, as críticas a essa modalidade de ensino aumentaram e outras teorias foram ganhando espaço, pois visavam a superação dessa escola entendida como tradicional.

Uma dessas teorias foi a pedagogia nova, que surgiu com as críticas a pedagogia tradicional no final do século XIX. Ela ainda acreditava no poder da escola em equalizar a sociedade, assim ela seria um instrumento fundamental para superação da marginalidade, porém, o modelo da escola tradicional se revelou inadequado.

Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de “escolanovismo”. [...]. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica a pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 1999, p. 19).

Nesta perspectiva, o marginalizado deixa de ser visto como ignorante e passa a ser o rejeitado, portanto, alguém se sente integrado quando se sente aceito pelo grupo e não quando é ilustrado. Segundo Saviani (1999, p. 19), foi por esse motivo que a pedagogia nova começou com experiências restritas com crianças “anormais” para depois ser convertida em pedagogia a ser utilizada em sistemas escolares, como é o caso de Montessori.

O que caracterizou esse momento foi a biopsicologização da educação e da escola. A escola passa a destacar as diferenças individuais, desta forma, a questão da marginalidade passa a levar em conta aspectos do conhecimento, da participação do saber, do desempenho cognitivo, que vão além das diferenças de raça, cor, credo e classe. Mesmo os “anormais” sendo marginalizados, isso não é necessariamente negativo, é simplesmente uma diferença.

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1999, p. 20).

A teoria escolavonista considera que o importante não é aprender, mas como se aprende a aprender, por isso o descolamento da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, enfim, de uma pedagogia de inspiração filosófica para centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 1999, p. 20).

A organização da escola se daria de forma diferente, os alunos deveriam ser agrupados por área de interesse, o professor seria um orientador e um estimulador da aprendizagem cuja iniciativa principal seria dos próprios alunos. Cada professor trabalharia

com um grupo pequeno de alunos sem que as relações interpessoais fossem dificultadas. A escola trocava o aspecto sombrio, disciplinado, silencioso da pedagogia tradicional para assumir um ar mais alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 1999, p. 21).

Saviani (1999, p. 8), no prefácio da vigésima edição, discute a consequência de sua crítica feita a Escola Nova, o autor não desconsidera o seu caráter progressista em relação à escola tradicional, porém ela não deixa de ser uma proposta burguesa: “[...] a Escola Nova articula em torno dos interesses burgueses os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses”. Desta forma, os ideais da pedagogia nova não conseguiram alterar a organização escolar significativamente, apesar de ter aprimorado a qualidade de ensino destinadas às elites, no ensino destinado as camadas populares serviram para o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, o que agravou o problema da marginalidade (SAVIANI, 1999, p. 22).

Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprido ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante (Saviani, 1980). (SAVIANI, 1999, p. 22).

Quando esse modelo de ensino deixou de ser eficaz no que diz respeito à questão da marginalidade, surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, tais como as pedagogias de Freinet e Paulo Freire, de outro lado, a preocupação com o método pedagógico presentes no escolanovismo se radicalizavam. Assim, articulou-se uma nova teoria: pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1999, p. 23).

Enquanto a pedagogia tradicional considerava a marginalidade como ignorância e a pedagogia nova como falta de inclusão, a pedagogia tecnicista considera a marginalidade como uma questão de incompetência, isto é, de ineficiência e improdutividade (SAVIANI, 1999, p. 25).

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1999, p. 23).

O esforço nesta perspectiva era o de diminuir as influências subjetivas que pudessem atrapalhar a eficiência da escola, assim, por meio da operacionalização dos objetivos, buscava-se uma organização racional. “Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.” (SAVIANI, 1999, p. 24).

Esse sistema de ensino, segundo Saviani (1999, p. 24), favoreceu a sua padronização “a partir de esquemas de planejamento previamente formulados as quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplina e práticas pedagógicas:

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se a garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1999, p. 24).

Há também uma diferença fundamental entre a pedagogia nova e a tecnicista, nesta é o processo que define o que os alunos devem ou não fazer, assim o que importa é aprender a fazer. Desta forma, o trabalho na escola sobre um crescente processo de burocratização, uma vez que diferentes profissionais têm que seguir instruções para realizar seu trabalho para atingir determinados resultados.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensinar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. (SAVIANI, 1999, p. 26).

No segundo grupo denominado de “teorias crítico-reprodutivistas”, a marginalidade é entendida como um fenômeno próprio da estrutura social, concebendo a sociedade “[...] como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes sociais antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.” (SAVIANI, 1999, p. 16). Isto significa que quando um grupo se converte em dominante, acaba relegando os demais a condição de marginalizados.

Se a estrutura social é geradora de marginalidade, a educação aqui cumpre a função de legitimar a dominação e a marginalização. Não sendo mais um fator de superação, a educação cria suas próprias formas de produzir marginalidade, assim, mesmo

compreendendo seus condicionantes sociais, as teorias crítico-reprodutivistas entendem que sua função básica é reproduzir a sociedade (SAVIANI, 1999, p. 17).

A primeira teoria abordada desse grupo é a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” foi retirada do Livro I da obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de Bourdieu e Passeron (1975). Saviani (1999, p. 28) seleciona este conteúdo porque ele explicita as condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade.

O autor classifica essa teoria como axiomática, que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas consequências particulares. Bourdieu e Passeron entendem que toda e qualquer sociedade se estrutura como um sistema de relações de força material entre grupos e classes, desta forma, o sistema de ensino se encaixa como uma modalidade específica de violência simbólica que é caracterizada como “[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-los como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19 apud SAVIANI, 1999, p. 29). Portanto, a ação pedagógica é entendida como imposição arbitrária da cultura dos grupos dominantes aos grupos dominados e esta imposição implica na imposição de um poder arbitrário conhecido que é reconhecido como uma autoridade legítima.

Resumindo, “[...] a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.” (SAVIANI, 1999, p. 29). No contexto da marginalidade, a escola acaba reforçando, sendo marginalizados os que não possuem capital econômico (força material) e nem capital cultural (força simbólica).

Já a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (AIE)” é inspirada no trabalho de Althusser que, ao analisar a reprodução das condições de produção, distinguiu no Estado seus Aparelhos Repressivos (governo, exército, política, tribunais, prisões) e seus Aparelhos Ideológicos (igrejas, sistema escolar, família, sistema político, jurídico, sindical, imprensa e cultural).

Segundo Saviani (1999, p.33), o conceito de Aparelho Ideológico de Estado (AIE) deriva da tese de que a ideologia tem uma existência material, sempre presente em práticas materiais reguladas por rituais e definidas por instituições materiais. A escola é instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista, pois ela toma para

si durante anos todas as crianças de todas as classes sociais que sairão para reproduzir as relações de exploração capitalista desde a base até o topo da pirâmide social.

Aqui a classe trabalhadora é a marginalizada. “O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses.” (SAVIANI, 1999, p. 34). Mesmo não negando a luta de classes, Althusser ao descrever o funcionamento a AIE acaba a diluindo o que leva a entender que tal luta não teria êxito frente a dominação burguesa.

E por fim a “teoria da escola dualista” é inspirada no trabalho “*L'école capitaliste en France*”, de C. Baudelot e R. Establet. Saviani (1999, p. 35) usa o termo dualista porque os autores se empenham em mostrar que a escola é dividida em duas classes fundamentais da sociedade capitalista: a burguesa e o proletariado. E que elas contribuem para reproduzir as relações sociais de produção capitalista.

Por meio de uma análise estatística os autores demonstraram a existência de apenas duas redes de escolarização: a rede secundária-superior e a rede primária-profissional.

Essa teoria retoma o conceito de Althusser, assim, a escola é um aparelho ideológico, conseqüentemente, sua função é a inculcação da ideologia burguesa. Porém, Baudelot e Establet acrescentam por meio desta inculcação há o disfarce da ideologia proletária que não está presente na escola, e sim, nas massas operárias e em suas organizações.

A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. A ideologia proletária não está *presente em pessoa* na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é visada no horizonte pelas práticas de inculcação ideológica e pequeno-burguesa.” (BAUDELLOT; ESTABLET, 1971, p. 230 apud SAVIANI, 1999, p. 38).

Desta forma, a escola tem a missão de impedir o desenvolvimento da luta revolucionária e da ideologia do proletariado, portanto seu papel vai além de legitimar ou de reforçar a marginalidade: “[...] a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária.” (SAVIANI, 1999, p. 38).

Um dos meios para cumprir esta função é o de qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual sujeitando o proletariado a ideologia burguesa, separando a escola da produção, porém, a rede primária-profissional, a qual os operários têm acesso,

oferece apenas o subproduto da própria cultura burguesa. Assim, a escola é duplamente um fator de marginalização, marginalizando o trabalhador à cultura burguesa e ao próprio movimento operário (SAVIANI, 1999, p. 38-39).

Apesar das constatações, Saviani (1999, p. 39) considera que a teoria da escola dualista, ao entender a escola como sendo instrumento da burguesia contra o proletariado, descarta que a escola constitua um instrumento de luta dos próprios trabalhadores.

Ao trabalhar as teorias da educação pelo viés da marginalidade, Saviani propõe o seu caminho em “Para uma Teoria Crítica da Educação”.

Saviani (1999, p. 40) constata que as teorias não-críticas tentam resolver o problema da marginalidade ingenuamente por meio da escola, contudo, fracassam, por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas se empenham em demonstrar que este fracasso, na verdade, é o êxito da escola, já que seria a função dela manter esta situação, porém, por entender que a escola é reprodutora das relações de exploração e dominação, as teorias crítico-reprodutivistas mantêm o caráter marginalizador e segregador da escola:

Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas. (SAVIANI, 1999, p. 41).

Pelo problema continuar em aberto, o autor questiona:

[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? É possível articular a escola com os interesses dos dominados? É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (SAVIANI, 1999, 41).

O autor adianta que devemos considerar um fator importante das teorias crítico-reprodutivistas: a de entender que a escola é determinada socialmente pelos conflitos que ocorrem, que neste caso seria uma sociedade fundada no modo de produção capitalista, dividida em classes e interesses opostos.

No entanto, é no capítulo “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara” que Saviani começa a elaborar uma teoria crítica que considera o ponto de vista dos interesses dos dominados.

Para evitar que os mecanismos de adaptação dos interesses dos dominadores confundam o que são realmente os anseios da classe dominada, o autor afirma que é “[...]”

necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista.” (SAVIANI, 1999, p. 42).

No segundo capítulo do livro “Escola e Democracia I: A teoria da curvatura da vara”²⁸ Saviani trata da organização da escola de 1º grau²⁹ pensando nas funções políticas que ela desempenha. O autor levanta esta discussão por entender que no âmbito da política educacional e no âmbito da escola os profissionais da área vêm se digladiando com duas posições antitéticas: a da pedagogia nova e a da pedagogia tradicional.

O autor afirma que poderia trabalhar de duas maneiras. Na primeira maneira, a ênfase seria nas atividades-meios (na organização), “[...] focalizando o papel do diretor, suas relações com os técnicos intermediários, orientadores, supervisores, assim por diante, chegando em seguida ao professor e aos alunos.” (SAVIANI, 1999, p. 47). Na segunda, a ênfase seria nas atividades-fins, examinando “[...] como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos.” (SAVIANI, 1999, p. 47).

O autor opta por guiar sua análise preocupando-se com as atividades-fins e deixando as atividades-meios à margem. Assim, é feita uma exposição rápida de três teses políticas, com isso, Saviani pretende se colocar no “coração do político”. Ele não as desenvolve completamente, porém, com esta exposição, ele pretende provocar o debate.

A primeira tese o autor considera filosófico-histórica e é comentada nos subtítulos “O homem-livre” e “Mudança de interesses”, em que Saviani (1999, p. 48) pretende tratar do “[...] caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência.”.

A segunda tese, que é comentada nos subtítulos “A falsa crença da Escola Nova” e “Ensino não é pesquisa”, é um desdobramento da primeira e seria uma tese pedagógico-metodológica, pois trata do “[...] caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos.” (SAVIANI, 1999, p. 48).

Depois da exposição das duas primeiras teses, a terceira é conclusiva e é considerada “especificamente política, de política educacional” (SAVIANI, 1999, p. 48). A tese seria a “[...] de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola,

²⁸ Este capítulo se trata de uma exposição oral apresentada no Simpósio “Abordagem política do fundamento interno da escola de 1º grau”.

²⁹ Que hoje seria denominado de Ensino Fundamental que vai do 1º ao 9º ano (BRASIL, 1996).

menos democrática foi a escola, e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.” (SAVIANI, 1999, p. 48). O texto é finalizado com as consequências disso para a educação brasileira e com uma consideração sobre a “teoria da curvatura da vara”, feita por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais.

No subtítulo “O homem livre”, o autor trabalha com o conceito de homem livre começando pela Grécia Antiga. Lá, Saviani (1999, p. 49) afirma que a pedagogia que decorria da filosofia da essência não implicava em problemas políticos sérios, uma vez que a essência humana só era realizada nos homens livres, consequentemente, o escravo não era humano e logo o escravismo não era visto como um problema do ponto de vista filosófico-pedagógico.

Na Idade Média essa concepção essencialista é articulada à criação divina, ao compreender que existe uma predeterminação com relação criação dos homens, a diferenciação social entre senhores e servos “[...] já estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana. Então, a essência humana justificava as diferenças.” (SAVIANI, 1999, p. 50).

Na época moderna, com a ruptura do modo feudal de produção e a entrada do modo de produção capitalista, a classe revolucionária (a burguesia em ascensão) “[...] vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero.” (SAVIANI, 1999, p. 50). A dominação da nobreza e do clero é vista como histórica³⁰, não sendo natural e/ou essencial.

Nesse momento os interesses da burguesia coincidiam com os interesses do novo, com a transformação; assim a filosofia da essência vai fazer a defesa da igualdade essencial dos homens. A partir dessa compreensão, começa a ser postulado uma reforma da sociedade, pois se todos os homens são iguais, todos têm direito à liberdade.

Lembrem-se da passagem de Rousseau. O que defendia Rousseau? Que tudo é bom enquanto sai do autor das coisas. Tudo degenera quando passa às mãos dos homens. Em outros termos, a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades [...] são geradas pela sociedade. Ora, esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a ideia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. (SAVIANI, 1999, p. 50-51).

³⁰ “[...] toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história.” (SAVIANI, 1999, p. 50).

Como desigualdades sociais, as diferenças sociais se configuravam como injustas, desta forma, não poderiam mais existir. Sendo substituída por uma sociedade igualitária, a burguesia reforma a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual (SAVIANI, 1999, p. 51).

Vejam estão como é que se tece todo raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. (SAVIANI, 1999, p. 51).

Com isso a relação com o trabalho também vai mudar, ao invés do servo, temos o trabalhador livre para vender sua força de trabalho com base nesse contrato social. Segundo Saviani (1999, p. 51), este é o fundamento jurídico da sociedade burguesa: Tanto o proprietário é livre para aceitar ou não a mão-de-obra, como o trabalhador é livre para vende-la ou não.

A pedagogia da essência também se estrutura nessa lógica. A burguesia no século XIX compõe os sistemas nacionais de ensino com o princípio de escolarização para todos. “Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática [...]” (SAVIANI, 1999, p. 51-52), portanto, o papel político da escola fica claro, pois a escola faz parte da consolidação da ordem democrática burguesa.

No tópico “Mudança de interesse”, Saviani (1999, p. 52) afirma que com o passar do tempo os interesses das massas entram em contradição com os da burguesia e é neste momento que a história se volta contra os interesses da burguesia, como já estão consolidados no poder, não há mais o interesse em transformar a sociedade e sim manter seu *status* de classe dominante. “É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência.” (SAVIANI, 1999, p. 52).

Segundo Saviani (1999, p. 52), a pedagogia da existência é uma pedagogia que legitima as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios, pois ela considera que os homens não são todos essencialmente iguais e sim que são essencialmente diferentes e que é preciso respeitar tais diferenças. Por isso que a primeira tese do autor é considerar a

pedagogia da essência revolucionária e a pedagogia da existência reacionária. “Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora.” (SAVIANI, 1999, p. 53).

A segunda tese começa a ser trabalhada no subtítulo “A falsa crença da Escola Nova” quando o autor destaca a questão do método de ensino. Para Saviani (1999, p. 53), o método tradicional é científico porque é estruturado no método expositivo. O autor explica este método por meio dos cinco passos de Herbart³¹: o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação.

O passo da preparação diz respeito à recordação da lição anterior (o que já é conhecido), o segundo passo é a assimilação, em que é apresentado um novo conhecimento por meio da comparação com o que os alunos já viram. A observação se dá quando se identifica o diferente entre os elementos conhecidos. Assim, o momento da generalização é quando o aluno é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. E o quinto passo, a aplicação, é referente as tarefas de casa. Fazendo os exercícios, os alunos vão demonstrar se assimilaram ou não o conhecimento. (SAVIANI, 1999, p. 53).

Segundo Saviani (1999, p. 55), este método é científico e é o mesmo método formulado no movimento filosófico do empirismo, que foi base da ciência moderna. Se o aluno aplicou corretamente os conhecimentos, a assimilação está confirmada, porém, se não houve êxito, é preciso dar mais exercícios antes de passar um novo conhecimento.

Para o autor, a burguesia construiu argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a da essência, dando a entender que esta é medieval, dogmática e pré-científica. Este movimento, que pode ser ilustrado com a obra de Kilpatrick, “Educação para uma civilização em mudança”, passou a remeter os métodos tradicionais a Idade Média, porém, sendo fruto da dominação burguesa, o ensino tradicional que predomina hoje se constituiu após a revolução industrial

[...] e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1999, p. 54).

³¹ O método de Herbart corresponde ao esquema do método científico indutivo, tal como Bacon formulara, que pode ser esquematizado em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação.

Em “Ensino não é pesquisa”, Saviani (1999, 56) explica por que o movimento escola novista tendeu a classificar o ensino tradicional como pré-científico.

A Escola Nova começou a articular o ensino como processo de pesquisa, ou seja, com o processo de desenvolvimento da ciência, já o método tradicional articula o ensino com o produto da ciência. Assim, os métodos novos são pseudocientíficos por que “[...] acabou por dissolver a diferença entre ensino e pesquisa, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabiliza também a pesquisa.” (SAVIANI, 1999, p. 58).

Os métodos novos seguem cinco passos,

[...] o ensino seria uma atividade (1º passo), que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 1999, p. 57).

Desta forma, os métodos novos acabam por privilegiar os processos de obtenção de conhecimento artificializando o processo de pesquisa, uma vez que

[...] a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. (SAVIANI, 1999, p. 58).

Para Saviani (1999) ninguém chega a ser pesquisador se não domina o conhecimento já existente de sua área, por isso o êxito do ensino tradicional, em que a incursão no desconhecido se faz sempre através do conhecido. Sendo o desconhecido definido em termos sociais, seria possível dar início a pesquisas que contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade.

A terceira tese desenvolvida no subtítulo “A Escola Nova não é democrática” finaliza a crítica à Escola Nova. Para Saviani, quanto mais se falou de democracia na escola, menos democrática ela foi. Mesmo com a proclamação da democracia estando muito presente na pedagogia nova, a experiência dos procedimentos democráticos ficou restrita a pequenos grupos, legitimando as diferenças. Por outro lado, o povo continuou a receber o ensino tradicional. O papel do professor é o de garantir que esse conhecimento seja adquirido, para que os alunos possam participar da sociedade.

No subtítulo “Escola Nova: a hegemonia da classe dominante” é trabalhada as consequências desse empasse na situação educacional brasileira. Saviani cita dois momentos: a década de 30 (movimento da Escola Nova toma força no Brasil) e a década de 70 (reforma do ensino instituída pela lei nº 5.692).

Com relação a década de 30, o autor destaca, com base nos estudos de J, Nagle, o contraste entre o “entusiasmo pedagógico” e “otimismo pedagógico”. O “entusiasmo pedagógico” foi uma característica do período do início do século XX e que teve seu refluxo no final da década de 20 do mesmo século. Nessa época, do ponto de vista político, se pensava a escola como instrumento de participação política, se pensava como uma função explicitamente política.

As décadas de 10 e 20 foram muito ricas em movimento sociais e a organização dos trabalhadores aumentou a crise de hegemonia das oligarquias. Porém, esse entusiasmo de que a educação poderia ser instrumento de participação das massas no processo político, deu lugar, na década de 30, ao “otimismo pedagógico”.

No contexto do escolanovismo, a preocupação política com a escola diminui e a preocupação se voltou para o técnico-pedagógico, “[...] em que se acreditava que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas.” (SAVIANI, 1999, p. 62). O que para o autor significa que a Escola Nova serve para recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante.

Quando a burguesia acenava com a escola para todos, os seus interesses se equivaliam aos interesses das demais classes, pois para ter uma ordem democrática consolidada, era preciso participar do processo político e das decisões. Porém o que sobressai atualmente são as contradições de interesses:

[...] o proletariado, o operário, as camadas dominadas, na medida em que participam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes, quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores. [...]. Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante não eram os melhores do ponto de vista dominado. (SAVIANI, 1999, p. 63).

Desta forma, surgiu a Escola Nova que aprimorou o ensino dado para a elite e rebaixou o ensino dado às camadas populares, para que a hegemonia pudesse ser recomposta. Ao articular elementos progressistas, que não são intrinsecamente burgueses, ser progressista a partir da década de 30 passou a significar ser escolanovista e todos os

outros movimentos sociais perderam a vez, já que todos os progressistas da educação tenderam a apoiar a Escola Nova (SAVIANI, 1999, p. 64)

Com isso, para ilustrar sua tese, Saviani (1999, p. 64) afirma que com a Lei nº 5.692, de 1971, permitiu-se uma flexibilização que prejudica os conteúdos escolares oferecidos aos alunos de camadas mais pobres. Para o autor, é preciso priorizar os conteúdos, pois é desta maneira que se luta contra a farsa do ensino. Se as massas não têm o domínio da cultura, a sua participação política fica deficitária e não fazem valer seus interesses: “[...] o dominado não se liberta se não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.” (SAVIANI, 1999, p. 66).

Com a institucionalização da terminalidade real e terminalidade legal ou oficial permitida por essa lei, ocorreu um aligeiramento do ensino até ele se desfazer em mera formalidade: o ideal seria que o conteúdo de aprendizagem do 1º grau se desenrolasse em oito anos, porém “[...] naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos, então que se organize o conteúdo em seis anos, em outros para quatro ou para dois, e assim por diante; [...]” (SAVIANI, 1999, p. 64).

Assim, Saviani acredita que, atrelada a valorização do conteúdo, é preciso estar atento à questão da disciplina para garantir a assimilação de conteúdos por parte dos explorados.

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, 1999, p. 66).

Para finalizar o capítulo, o autor retoma a “teoria da curvatura da vara”. Se a tendência da corrente era endossar os pressupostos da Escola Nova, ou seja, a vara está torta para a pedagogia da existência, Saviani inverte a tendência da corrente afirmando que a pedagogia tradicional também tem suas virtudes.

A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para a pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, 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, 1999, p. 66).

Desta forma, no terceiro capítulo “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, Saviani propõe a sua síntese. Ele retoma os conceitos de pedagogia da existência e pedagogia essência, lembrando as suas falhas, para ir além delas.

Segundo Saviani (1999, p. 73), as duas correntes não consideram os condicionantes históricos-sociais da educação, sendo aquelas que não se sabem condicionadas, mas acreditam serem superiores aos fatos, podemos afirmar que ambas são ingênuas e idealistas. “Eis por que, tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como ‘redentora da humanidade’. Acreditavam que era possível modificar a sociedade através da educação.” (SAVIANI, 1999, p. 73). Porém, a pedagogia da essência não perde seu caráter revolucionário, pois defende a igualdade essencial entre os homens. “A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis.” (SAVIANI, 1999, p. 74).

Assim, o autor propõe uma pedagogia revolucionária, que deveria se centrar na igualdade essencial entre os homens. “Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca, pois, converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária.” (SAVIANI, 1999, p. 75). Para isso, a difusão do conteúdo atualizado é primordial do processo educativo.

Nesta pedagogia, a escola é entendida como mediação, mesmo sendo determinada, ela influencia na estrutura social, ou melhor dizendo, nos processos de transformação da sociedade.

No subtítulo “Para além dos métodos novos e tradicionais”, o autor aprofunda o método da pedagogia revolucionária.

As críticas da Escola Nova não atingiram o método tradicional em si, e sim sua aplicação na prática pedagógica, que tornou-se “[...] mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificavam.” (SAVIANI, 1999, p. 76). Ou seja, essa foi a consequência histórica da cristalização o método tradicional nas escolas.

Utilizando a mesma lógica, Saviani (1999, 76) afirma que as consequências históricas do impacto social do método escolanovista foram: o aprimoramento da educação das elites e um esvaziamento maior da educação oferecida para as massas. A escola pública

continuou funcionado de acordo com as condições tradicionais, porém, com a desvalorização de seu método, “[...] a Escola nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para a desorganizar o ensino nas referidas escolas.” (SAVIANI, 1999, p. 77).

Saviani (1999, p. 77) comenta que houve um esforço de utilizar os métodos da Escola Nova para aprimorar a educação das massas, um exemplo do que o autor denomina de “Escola Novo Popular” é o “Movimento Paulo Freire de Educação”. Colocando sua pedagogia a serviço dos interesses populares, Paulo Freire parte da crítica na educação tradicional (bancária) para propor uma pedagogia centrada no aluno, na relação dialógica e na troca de conhecimentos.

Com a generalização cada vez maior da Escola Nova, a cobrança para a melhoria real da escola pública também se torna recorrente, pois o método escolanovista pressupõe “[...] escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe, maior duração da jornada escolar”, se trata de uma escola mais agradável e estimulante. (SAVIANI, 1999, p. 78). Porém, quando as propostas de renovação da escola aparecem, novos mecanismos de recomposição da hegemonia aparecem, desta forma, a importância da escola passa a ser substituída pela valorização da educação informal, da educação permanente etc.

Compreendendo todos esses problemas, o método da pedagogia revolucionária supera a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, pois

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1999, p. 79).

Com a citação descrita acima poderíamos pensar que a pedagogia revolucionária seria uma soma dos métodos tradicional e escolanovista, porém, o ponto de diferenciação está no fato de a pedagogia revolucionária não compreender a escola como autônoma com relação à sociedade, ela sempre relacionará educação e sociedade: alunos e professores são vistos como agente sociais, ou seja, o ponto de partida seria a prática social³². Apesar de a

³² O ponto de partida do ensino na pedagogia tradicional é a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor e o da pedagogia nova é a atividade que é iniciativa dos alunos (SAVIANI, 1999, p. 79).

prática social ser comum entre professores e alunos, esses agentes se posicionam diferentemente.

Diferentemente, pois, “[...] entanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético.” (SAVIANI, 1999, p. 80).

O professor tem uma compreensão sintética porque sua ação implica uma certa articulação entre seus conhecimentos e experiências com a prática social. A síntese que surge desta articulação é precária, pois ela depende dos alunos, uma vez que a organização da sua prática pedagógica envolve uma antecipação do que será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão o professor não pode conhecer.

A compreensão dos alunos é sincrética porque, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

Tendo o primeiro passo um início precário, o segundo passo é a “problematização”³³, em que se aborda as questões que precisam ser revolidas no âmbito da prática social.

O terceiro passo³⁴ da pedagogia revolucionária é a “instrumentalização”, em que há a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Os instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente e a apropriação pelos alunos depende da transmissão direta ou indireta do professor.

Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (SAVIANI, 1999, p. 81).

O quarto passo³⁵ é denominado de “catarse”, que é baseada em Gramsci. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 1999, p. 81). Aqui se realiza a passagem da síncrese à síntese, onde os alunos manifestam a capacidade de expressarem uma

³³ O segundo passo da pedagogia tradicional é a apresentação de novos conteúdos e da pedagogia nova é o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (SAVIANI, 1999, p. 80).

³⁴ O terceiro passo da pedagogia tradicional é a assimilação de conhecimentos e da pedagogia nova é a coleta de dados (SAVIANI, 1999, p. 80).

³⁵ Que é a generalização na pedagogia tradicional e a hipótese na pedagogia nova. (SAVIANI, 1999, p. 81).

compreensão da prática em termos mais elaborados. Assim, justifica-se a concepção de que a atividade educacional supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, “[...] uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.” (SAVIANI, 1999, p. 82).

O quinto e último passo é a própria “prática social”³⁶, porém, compreendida agora de maneira sintética pelos alunos. Além de chegarem ao nível que o professor se encontrava, a compreensão se torna mais orgânica, pois reduz a precariedade inicial. “Essa elaboração dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.” (SAVIANI, 1999, p. 81).

Para Saviani (1999, p. 82), esses passos mudariam qualitativamente a compreensão da prática social, pois propicia que os agentes sociais a transformem: “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.” (SAVIANI, 1999, p. 82).

Por isso a ênfase do autor com relação à mediação, citando Vázquez (1968, 206-207), Saviani (1999, p. 82) afirma que a teoria não afeta o mundo caso não seja assimilada pelos que vão ocasionar as transformações sociais. Assim, a educação se insere entre a teoria e a prática social.

Saviani (1999, p. 83) resume que o critério escolhido para embasar tal concepção está no método proposto por Marx (a concepção dialética de ciência), portanto, sua concepção articula educação e sociedade, uma sociedade que é dividida em classes com interesses opostos, e se posiciona do lado dos interesses populares:

Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, através da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 1999, p. 85).

No subtítulo “Para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula”, Saviani (1999, p. 88) mais uma vez distancia a pedagogia revolucionária das pedagogias tradicional e nova.

Ao denunciar que não dá para ensinar democracia por meio de práticas pedagógicas antidemocráticas (escola tradicional) e que não dá para garantir uma sociedade democrática

³⁶ O quinto passo da pedagogia tradicional seria a aplicação enquanto na pedagogia nova é a hipótese. (SAVIANI, 1999, p. 81).

se tendo uma escola democrática (Escola Nova), Saviani (1999, p. 86) questiona como uma prática pedagógica pode ser democrática supondo condições de igualdade em seu ponto de partida?

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado. (SAVIANI, 1999, p. 87).

Com isso, o autor acredita que a pedagogia tradicional pode ser democrática no seu ponto de chegada, já que no seu ponto de partida ela é autoritária, porém, o mesmo não ocorre com a pedagogia nova, pois “se eu não admito que a desigualdade é igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação [...], então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica.” (SAVIANI, 1999, p. 87).

Para Saviani (1999, p. 88), o que deve ser feito na sala de aula é a articulação do trabalho desenvolvido na escola com o processo de democratização da sociedade. Assim, na conclusão o autor ressalta o papel dos professores, para que estes revejam suas práticas no sentido de voltarem o conteúdo de sua disciplina para a prática social, pois

[...] ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 1999, p. 89).

Então, no último capítulo “Onze teses sobre Educação e Política”, Saviani (1999, p. 91) trabalha com o conceito de política para aprofundar a importância dela na educação, como forma de não reduzir a especificidade da prática educativa.

Para tal, o autor problematiza o “*slogan*” que afirma que a educação é um ato político, que “[...] tinha por objetivo combater a ideia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente autônomo e independente da questão política.” (SAVIANI, 1999, p. 91).

Retomando a teoria da curvatura da vara, Saviani (1999, p. 91) acredita que o referido *slogan*, ao mudar a direção da vara, forçou-a em direção ao polo político. Como

efeito dessa movimentação, há o risco de se identificar educação como política e a prática pedagógica como prática política, o que também dissolveria a especificidade da educação. Assim, Saviani elabora onze teses sobre política e educação que buscam diferenciar, embora insossáveis, a prática educativa da especificidade da prática política.

Sendo educação e política fenômenos distintos, Saviani (1999, p. 92) explica que não existe identidade entre educação e política.

Uma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando. Nenhuma prática educativa pode se instaurar sem esse pressuposto.

Em se tratando da política ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política ou o objetivo é vencer e não convencer. (SAVIANI, 1999, p. 92).

Na estrutura do processo educativo, o objetivo é convencer e não vencer, o educador acredita estar agindo para o bem de seus alunos. Por sua vez, os educandos veem o educador como alguém que pode ajudá-los e não como adversário. Desta forma, quando há a rebeldia por parte dos educandos, o educador tenta superar este desafio, demonstrando que os maiores prejudicados com isso são os próprios educandos. “Já no plano político, a rebeldia da classe dominada tende a ser interpretada pela classe dominante como rebelião e, como tal, reprimida pela força.” (SAVIANI, 1999, p. 93).

Após dissertar sobre a diferença entre educação e política, o autor trata da inseparabilidade entre ambas. Apesar de serem práticas distintas isso não significa que são totalmente autônomas. “Primeiramente é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda a prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa.” (SAVIANI, 1999, p. 93).

Na prática, a dimensão pedagógica da política envolve a articulação dos não-antagônicos visando a derrota dos antagônicos, ou seja, para derrotar os antagônicos é preciso engajar na luta e convencer os não-antagônicos de sua validade ou não-validade. Já a dimensão política da educação envolve a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos, pois “[...] a educação fortalece (ou enfraquece) por

referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política.” (SAVIANI, 1999, p. 94).

Assim, há um condicionamento das dimensões citadas acima. Se é explicitada a dimensão política da prática educativa, então é preciso explicitar a especificidade da prática política e vice-versa. Desta forma, uma pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento e a prática da outra. Por exemplo:

Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura e dos serviços educacionais e etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos e etc. (SAVIANI, 1999, p. 95).

Conclui-se que política e educação têm uma existência histórica e são manifestações sociais distintas, porém, modalidades específicas da mesma prática, a prática social, própria da sociedade de classes, pois se trata de uma sociedade dividida por interesses antagônicos. (SAVIANI, 1999, p. 95).

Apesar da dependência e da autonomia recíproca entre educação e política, para Saviani (1999, p. 95), o grau de dependência da educação em relação à política é maior.

Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada e secundária (SAVIANI, 1999, p. 96).

Por isso o autor acredita que com a superação da sociedade de classes, haverá o desaparecimento do Estado, por não ser mais necessário, pois a sociedade civil absorverá a sociedade política e estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa. “Quer dizer, superada a sociedade de classes, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão.” (SAVIANI, 1999, p. 96).

Para Saviani (1999, p. 98), a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento (poder da verdade). Quando a educação realiza sua especificidade é que ela cumpre sua função política.

Assim, o autor resume suas ideias em onze teses:

Tese 1: Não há identidade entre educação e política.

COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.

Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

OBS: As teses 1 e 2 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmando no corolário 1.

Tese 4: A explicitação da dimensão política educativa está condicionada à explicitação da especificidade prática educativa.

Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.

OBS: As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário da tese 1. Com efeito, só é possível captar a dimensão política da prática educativa e vice-versa na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra.

Tese 6: A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não-antagônicos.

COROLÁRIO: a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, na persuasão (consenso, compreensão).

Tese 7: A especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.

COROLÁRIO: a política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na dissuasão (dissenso, repressão).

Tese 8: As relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.

Tese 9: As sociedades de classes se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.

Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação.

OBS: Nas sociedades de classe a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia mas não a exclui. As teses 9 e 10 apontam para as variações históricas das formas de realização da tese 8.

Tese 11: A função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.

OBS: A tese 11 se põe como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isto é óbvio uma vez que, se a educação for dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política? (SAVIANI, 1999, p. 98-100).

4.3 Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações

O livro é a primeira aproximação do significado da pedagogia histórico-crítica, que vem sendo elaborada desde 1984 e que vem tendo a contribuição de diferentes pesquisadores. Neste processo, Saviani é responsável por “[...] rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de ‘modo de produção’.” (SAVIANI, 2008 p. 2). Segundo o autor, estudar as mudanças na forma de produção humana ajuda a compreender como novas formas de educação foram sendo geradas historicamente e que, por sua vez, influênciam o processo de transformação do modo de produção correspondente (SAVIANI, 2008 p. 2).

Na introdução, “Escola e saber objetivo na perspectiva histórico-crítica”, Saviani explica que este livro se trata de uma continuidade e complementariedade das análises feitas no livro “Escola e democracia”, que é considerado uma introdução preliminar desta perspectiva teórica (SAVIANI, 2008 p. 5).

O autor resume os capítulos de “Escola e democracia”. O primeiro capítulo, “As teorias da educação e o problema da marginalidade”, apresenta uma síntese das teorias críticas e não-críticas. Após analisar suas características, Saviani alerta para a necessidade de superá-las. No segundo capítulo, “Escola e democracia I – teoria da curvatura da vara”, há a denúncia dos aspectos burgueses da pedagogia nova, assim, trata-se de uma preparação para a pedagogia histórico-crítica, que mesmo não sendo anunciada, a crítica a pedagogia liberal burguesa é guiada por uma perspectiva historicizadora, metodologia inerente à concepção histórico-crítica. Dando continuidade, o terceiro capítulo, “Escola e democracia II – Para além da curvatura da vara”, já pode ser considerado um delineamento da pedagogia histórico-crítica, pois, para superar as pedagogias tradicional e nova, é apresentada uma proposta pedagógico-metodológica e política diferente. E no último capítulo, “Onze teses sobre educação e política”, trata-se de desvelar a especificidade do processo educativo (SAVIANI, 2008 p. 6).

Desta forma, o livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” começa tratando da natureza e da especificidade da educação, Saviani (2008 p. 6) determina a natureza da educação no âmbito da categoria “trabalho não-material”. Para o autor, há a distinção entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, bem como a distinção entre produção material e não-material. A produção não-material é classificada em duas

modalidades: “[...] aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato a produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação.” (SAVIANI, 2008 p. 6).

Nesta perspectiva, a questão do saber se torna fundamental, pois considera que a natureza humana é aprendida e não dada ao homem, assim o processo educativo teria como função produzir, direta e intencionalmente a humanidade que é produzida coletiva e historicamente (SAVIANI, 2008 p. 7). Portanto, a produção não-material (espiritual) é a forma pela qual o homem apreende o mundo, e que pode ser expressada de diversas maneiras:

Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. (SAVIANI, 2008 p. 7).

Estes diferentes tipos de conhecimento interessam a educação enquanto elementos que precisam ser assimilados para o homem se tornar humano, uma vez que o homem não nasce sabendo ser homem: “Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o processo educativo.” (SAVIANI, 2008 p. 7). Assim, o saber que interessa a educação é aquele fruto do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo, mas para chegar ao resultado, a educação tem que ter como matéria-prima o saber historicamente produzido (SAVIANI, 2008 p. 7).

Para chegar neste momento da aprendizagem, Saviani afirma que, anteriormente, os processos educativos eram “[...] inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais se foram diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola.” (SAVIANI, 2008 p. 7).

A escola ganhou importância ao longo da história, deixando de ser secundária e derivada dos processos educativos, para se tornar a forma principal e dominante de educação, que coincide com as relações sociais prevalecendo sobre as naturais “[...] estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza.” (SAVIANI, 2008, p. 8-9). “Em consequência, o saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, ‘natural’, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escola.” (SAVIANI, 2008, p. 8).

Para finalizar a introdução, Saviani (2008, p. 9) resume a tarefa que a pedagogia histórico-crítica se propõe:

- 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 em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- 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, 2008, p. 9).

Para Saviani (2008, p. 8), o saber objetivo recai sobre a premissa de não haver neutralidade possível, pois não existe saber desinteressado, porém, não é todo interesse que impede o conhecimento objetivo. “Para saber quais são os interesses que impedem a objetividade, não há outra maneira senão abordar o problema em termos históricos.” (SAVIANI, 2008, p. 8).

Assim, o capítulo “Sobre a natureza e especificidade da educação”, que é fruto de uma comunicação apresentada por Saviani, em 1984, trata da compreensão da natureza humana, uma vez que esta produz o fenômeno educativo.

Diferentemente dos outros animais, os seres humanos transformam a natureza de acordo com as suas necessidades. Assim, o trabalho surge como uma ação intencional do homem, pois “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação.” (SAVIANI, 2008, p. 11). E é por meio desta ação que o homem cria sua subsistência, “[...] ele inicia o processo de transformação da natureza, criando o mundo humano (o mundo da cultura).” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Saviani (2008, p. 12) divide o trabalho em duas categorias: o trabalho material e o não-material. O trabalho material trata da garantia da subsistência material dos seres humanos, é caracterizado pela produção de bens materiais, em escalas cada vez mais complexas e amplas. Já o trabalho não-material trata da produção do saber, pois envolve a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidade, já que “[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais.” (SAVIANI, 2008, p. 12).

Neste contexto, a educação situa-se no trabalho não-material que Saviani (2008, p. 12) define como aquele em que o produto não se separa do ato da produção. Há os casos

em que o produto se separa da produção, como livros e objetos artísticos, no caso da educação, este intervalo entre o ato da produção e o do consumo não ocorre:

Assim, a atividade de ensino³⁷, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2008, p. 13).

Por esse motivo, Saviani (2008, p. 12) compreende que a educação é tanto uma exigência do e para o processo de trabalho como ela própria é um processo de trabalho, porém ela tem as suas especificidades: “[...] 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, 2008, p. 13). O autor explica que se são considerados como algo exterior ao homem, esses elementos constituem objeto de interesse das ciências humanas.

Para a perspectiva pedagógica, entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza, pois a natureza humana não é dada ao homem, ela é produzida e precisa ser assimilada pelos seres humanos. “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, 2008, p. 13).

Para identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, Saviani (2008, p. 13) aborda a noção de clássico para distinguir o que é principal e secundário, já que o clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe ao mais atual: “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 2008, p. 14). Concomitantemente, é preciso descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, não se pode ignorar a organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos).

³⁷ Para Saviani (2008, p. 12) a educação não se reduz ao ensino, porém o ensino é educação, portanto participa da natureza própria do fenômeno educativo.

Assim, a própria existência da escola como instituição de ensino surge como um indicio da especificidade do processo educativo, assim, sua função é a de socializar o saber sistematizado: “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Segundo Saviani (2008, p. 15), é o saber sistematizado que justifica a existência da escola, assim, esta tem a ver com o problema da ciência, que se trata do conhecimento metódico e sistematizado: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como ao próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.” (SAVIANI, 2008, p. 15).

Assim, o currículo organiza-se a partir desse saber sistematizado, por exemplo, a primeira exigência para acessar esse tipo de saber é preciso ler e escrever, por isso esses são um dos conteúdos fundamentais da escola elementar, além da linguagem dos números, da natureza e da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 15).

Para Saviani (2008, p. 16) o currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, ou seja, nem tudo que é desenvolvido pela escola é currículo, isto é, não são atividades principais. Por exemplo, comemorações (Semana do Índio, Festa Junina, Semana do Folclore etc.) não podem ser essenciais à escola, enquanto tais, são atividades extracurriculares (secundárias) e só tem sentido se tiverem alinhadas com as atividades curriculares (principais).

Segundo Saviani (2008, p. 18), clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado e cabe encontrar uma forma e métodos de organização e o currículo ela ligado a este aspecto. Assim, não basta a existência do saber sistematizado para a escola existir, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação de forma dosada e sequenciada.

Para encerrar o tópico, Saviani (2008, p. 19) responde as críticas feitas a sua proposição, se essa valorização do que é clássico não se configuraria uma proposta tradicional de ensino. Para o autor, a crítica feita à escola tradicional pela Escola Nova era justa, “[...] na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia.” (SAVIANI, 2008, p. 18), porém a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica, não criativa e sem liberdade.

Segundo Saviani (2008, p. 19), é preciso dominar os mecanismos para ser criativo, assim o automatismo é condição da liberdade. O autor ilustra este processo com aprender a dirigir um carro, no qual é preciso repetir os atos para se familiarizar com eles, a princípio o aprendiz não é livre ao dirigir, a liberdade só será alcançada quando todos os atos forem dominados.

Esse fenômeno também ocorre no processo de aprendizagem, quando é preciso assimilar o saber sistematizado: na alfabetização “[...] é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser.” (SAVIANI, 2008, p. 20). Aos poucos, o aluno liberta-se dos aspectos mecânicos³⁸ e, progressivamente, passa a concentrar sua atenção no conteúdo, no significado daquilo que está escrito. Para Saviani (2008, p. 19), quando o aluno exercer a atividade livremente, é nesse momento que ele deixa de ser aprendiz.

Assim, é preciso criar um *habitus*, uma disposição permanente diante daquilo que é aprendido. Saviani (2008, p. 20) compara esta disposição a uma espécie de segunda natureza, pois, por mais que ler e escrever seja uma atividade que precisa ser ensinada aos seres humanos, após aprendida, esta habilidade parece ser natural e espontânea: “Nós os praticamos com tanta naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos.” (SAVIANI, 2008, p. 20).

Por isto, temos que considerar o valor da pedagogia, pois o alfabetizador alia o domínio da língua ao processo de aprendizagem. Por exemplo, um escritor, por mais que domine a língua, terá dificuldade de entender os percalços de um alfabetizando para chegar a condição de alfabetizado (SAVIANI, 2008, p. 20).

Segundo Saviani (2008, p. 21), a escola é mediadora, é o local onde “acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. Também se trata de um movimento dialético, pois “[...] a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.” (SAVIANI, 2008, p. 22).

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

³⁸ “Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. (SAVIANI, 2008, p. 20)”.

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 produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 22).

No segundo capítulo, “Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido)”, publicado em 1983 pela revista *Educação & Sociedade*, Saviani (2008, p. 23) aborda, a partir da crítica feita por Paolo Nosella em seu artigo “O compromisso político como horizonte da competência técnica” (1983), a polêmica entorno do livro de Guiomar Namó de Mello, “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político” (1982).

Saviani confronta as duas perspectivas começando por evidenciar a lógica interna do pensamento Mello, depois passa ao texto de Nosella e por fim dá sua contribuição “[...] no intuito de fazer avançar o debate, extrapolando ambas abordagens, ultrapassando polarizações e apontando em direção a uma síntese superadora.” (SAVIANI, 2008, p. 25).

No primeiro subtítulo do capítulo, “Quem tem medo da competência técnica?”, Saviani (2008, p. 25) aborda o trabalho de Mello (1982), que é caracterizado como “pomo da discórdia, esforçando-se para captar sua perspectiva, seus argumentos e suas posições.

Saviani (2008, p. 25) começa sintetizando os seis capítulos do trabalho da autora. No primeiro capítulo “A teoria revisada”, no qual a autora sistematiza a perspectiva teórica que orientou sua análise, o autor chama a atenção com relação ao caráter mediador da escola na sociedade, assim, a categoria da “mediação” será fundamental na perspectiva de Mello.

O segundo capítulo “A teoria em atos”, Saviani (2008, p. 26) resume destacando que se trata do trabalho de delineamento, construção de instrumentos e o processo de observação da pesquisa.

No terceiro capítulo “Mulher e profissional em estratégia de ascensão”, Mello (1982) analisa os dados a respeito da situação socioeconômica do professor e destaca duas características: “‘proletarização da carreira docente’ (perda salarial) e o magistério como um mecanismo de ascensão social (origens dos professores).” (SAVIANI, 2008, p. 26).

No quarto capítulo “Onde a vítima se transforma em réu, ainda que muito amada”, trata das representações dos professores relativamente ao sucesso e fracasso dos alunos.

No quinto capítulo “Muito amor, muita doação e pouco salário”, Mello (1982) descreve as condições de trabalho, o motivo da escolha da profissão e sobre as reivindicações e formas de organização dos professores. (SAVIANI, 2008, p. 26-27).

E, por fim, o sexto capítulo, “Do senso comum à vontade política, uma das sínteses possíveis”, que centraliza o pomo da discórdia, Mello (1982) retoma sua tese central “[...] sugerindo que a passagem do senso comum à vontade política se dá pela medicação da competência técnica.” (SAVIANI, 2008, p. 27). Sendo a expressão “competência técnica” o ponto da discussão, Saviani (2008, p. 27) destaca o significado desta expressão para Mello (1982).

Primeiramente, competência técnica e profissional são usados com a mesma conotação pela autora. O que ela entende por competência profissional ou técnica é um conjunto de fatores que levam em conta: o domínio adequado do saber escolar transmitido que vai desde como esse saber é organizado e transmitido até a apropriação efetiva pelo aluno; uma visão geral do funcionamento da escola, que integre a articule a sua pratica aos vários aspectos da escola (períodos de aula, matricula, agrupamento de classe, currículo e métodos de ensino); uma compreensão da relação entre o preparo técnico, a organização e os resultados da ação; e por fim, uma compreensão ampla entre as relações da escola com a sociedade que passaria pelas condições de trabalho e remuneração (MELLO, 1982, p. 43 apud SAVIANI, 2008, p. 27).

Por usar expressões como competência e eficiência técnica, Saviani (2008, p. 28) indica que Mello (1982) seria facilmente colocada como uma representante da pedagogia tecnicista, o que deu origem à polemica. Porém, Saviani (2008, p. 28) desfaz o mal-entendido destacando a página 55 do trabalho de Mello (1982), no qual a autora descreve o tecnicismo como a condição dos professores que dominam mal os conteúdos que têm que transmitir e os métodos adequados para o manejo de classes de alfabetização: “Vê-se, pois, que para Guiomar ‘competência técnica’ tem um sentido claramente não-tecnista, já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplifica das e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras.” (SAVIANI, 2008, p. 29).

No subtítulo “A outra face do pomo da discórdia”, Saviani (2008, p. 29) trata do significado político da competência técnica. Há muitas interpretações tendem a considerar a competência técnica neutra, esvaziada de compromisso político ou subordinam o

compromisso político à competência técnica. Para Saviani (2008, p. 30), Mello interpreta a escola como estando impregnada de ponta a ponta pelo aspecto político: “Ela configura-se como um dos espaços em que os interesses contrários próprios da sociedade capitalista entram em “disputa pela apropriação do conhecimento.” (SAVIANI, 2008, p. 30).

A fase política da competência técnica aparece na incompetência técnica dos professores, que prejudica a transmissão do saber escolar às camadas mais pobres. Neste ponto Mello (1982) e Nosella (1983) entram em convergência, pois não se trata “[...] de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora.” (SAVIANI, 2008, p. 31). A sua incompetência profissional é um dos efeitos do atrelamento e distorções das políticas educacionais vigentes para coincidir com os interesses das classes dominantes.

Para Saviani (2008, p. 32), tanto Nosella (1983) como Mello (1982) concordam que para reverter este quadro é preciso organizar os professores coletivamente, porém Mello (1982) insiste que também que é preciso conquistar a competência dos professores. Por querer realizar concretamente essa caminhada, Mello (1982) propõe “[...] uma tese segundo a qual a função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica.” (SAVIANI, 2008, p. 33).

Assim, a categoria da “mediação” é importante para entender o pensamento da autora, pois, a competência técnica é mediação, ela é instrumento, isso quer dizer que ela está no interior do compromisso político, ela “é um momento do compromisso político” (SAVIANI, 2008, p. 35), dialeticamente falando.

No subtítulo “As duas fases do pomo da discórdia: como se relacionam?”, Saviani (2008, p. 35) mantém a concepção de mediação para explicar o porquê do subtítulo do livro de Mello (1982) ser “da competência técnica ao compromisso político”:

Disse anteriormente que a competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político. Isto significa que ela permite (entre outras condições) efetuar a passagem entre o horizonte político (o compromisso político pensado como uma possibilidade delineada no horizonte) e o compromisso político assumido na nossa prática profissional cotidiana. A competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente. (SAVIANI, 2008, p. 35).

Ao citar Sánchez Vázquez (1968), Saviani (2008, p. 35) afirma que a teoria, quando materializada em uma serie de mediações (trabalho de educação das consciências,

organização dos meios materiais e planos concretos de ação), é capaz de contribuir para a transformação do mundo. Desta forma, a técnica seria a forma correta de executar uma tarefa, já a competência técnica significa “[...] o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer.” (SAVIANI, 2008, p. 36), portando, é pela mediação que a competência técnica chega a compromisso político efetivo: “O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela.” (SAVIANI, 2008, p. 36).

Um último ponto ressaltado por Saviani (2008, p. 36) é a distinção feita por Mello (1982) entre “sentido político em si” e “sentido político para si”. Em suma, o sentido político na prática do professor não é o mesmo do pesquisador que analisa essa prática. Assim, quando se analisa a prática do professor objetivamente um sentido político pode aparecer como uma totalidade concreta.

No penúltimo subtítulo, “Do pomo da discórdia rumo à concórdia”, Saviani (2008, p. 38) reafirma que a tese anunciada por Mello (1982) diz respeito a uma realidade específica da escola que a autora analisa, a diminuição do fracasso escolar se daria “por meio de estratégias técnicas adequadas para garantir o acesso ao maior número possível de crianças nesta escola, e sua permanência nela, pelo maior tempo possível”. Está seria uma das muitas alternativas possíveis, por este motivo Mello (1982) utiliza o termo “aposta” que dá a ideia de hipótese e não de certeza.

No tópico dois do capítulo, “Quem tem medo do compromisso político”, Saviani (2008, p. 42) tenta captar a perspectiva de Paolo Nosella (1983) pela análise de seu artigo “O compromisso político como horizonte da competência técnica”, nele, Nosella (1983), segundo Saviani (2008, p. 43) “[...] registra uma perplexidade que se expressa no temor de que a tese de Mello (1982) signifique um retorno a ‘um novo e disfarçado tecnicismo pedagógico’.”.

O primeiro subtítulo, “A árvore do fruto proibido”, é um resumo breve do artigo de Nosella (1983). Saviani (2008, p. 43) afirma que o autor advoga pela “[...] necessidade de historicizar e referir os conceitos ao embate entre as classes sociais.”. O que não ocorre na tese de Mello (1982), pois ela não distingue a “cultura enciclopédico-burguesa” da “cultura histórico-proletária.”.

O que Nosella (1983) afirma, para Saviani (2008, p. 43), é a resoluta subordinação da competência técnica ao compromisso político, que marca o

[...] rompimento com a velha competência técnica gestada no seio de um compromisso político reacionário ou conservador e a gestão de uma nova competência técnica comprometida politicamente com as forças emergentes constituídas pelas massas trabalhadoras. (Saviani, 2008, p. 43).

Assim, Nosella (1983) dá uma nova interpretação para a incompetência pedagógica: a. expressão coletiva de resistência; b. manifestação de esgotamento da força hegemônica da classe dominante e; c. resultado de um processo de repressão e esvaziamento cultural (SAVIANI, 2008, p. 44).

O autor sugere uma nova interpretação do sentido de bom senso dos professores, uma nova interpretação da capacitação dos professores no sentido de saber-fazer, um a nova interpretação da “visão assistencialista do professor”, uma nova interpretação da impotência dos professores e uma nova interpretação da “vontade que o professor manifesta em querer fazer algo na escola”, que não seria iniciada pelo apelo a competência técnica (SAVIANI, 2008, p. 44).

Desta forma, esta vontade seria política, pois implica o aprofundamento e a socialização da crítica à competência pedagógica recorrente de concepções anacrônicas e elitistas e a tentativa de elaborar novas técnicas e metodologias de ensino.

Para finalizar, Nosella (1983) faz um elogio aos professores “[...] que sempre foram capazes de criar formas eficientes de educar seus alunos nas condições as mais adversas, mas que foram reprimidos sistematicamente.” (SAVIANI, 2008, p. 45).

No subtítulo do tópico dois, “O fruto proibido”, explica que o fruto proibido seria o compromisso político que para Nosella é o ponto crítico do processo educativo:

O educador que queira colocar-se na “emergente 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 proibido da “árvore da ciência do bem e do mal”, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Para isto o educador não precisa começar do zero, pois neste contexto também emergiu a “visão cultural socialista”, pois ela é capaz de desvendar os segredos da dominação burguesa (SAVIANI, 2008, p. 46). Sendo a filosofia como *práxis* a nova expressão desta cultura, que compreende de um novo ponto de vista a história passada.

No terceiro subtítulo do tópico dois, “A outra face do fruto proibido”, Nosella (1983) não descarta a competência técnica, já que é preciso desenvolver novas técnicas de ensino. Porém, ao afirmar o compromisso político é um horizonte que está longe de ser

atingido, o autor insiste na necessidade de aprofundar e ampliar a reflexão crítica. Assim, nasce a outra fase deste compromisso político, que seria a competência técnica (SAVIANI, 2008, p. 46).

Em “As duas faces do fruto proibido: como se relacionam?”, Saviani (2008, p. 48) mostra, já que um não exclui o outro, como o compromisso político e a competência técnica se articulam no artigo de Nosella (1983).

Resumidamente, Saviani (2008, p. 50) afirma que é pela competência técnica (conjunto de técnicas ou uma metodologia) que o compromisso político se afirma. E, nesses termos, o conceito de mediação também fica explícito no artigo de Nosella (1983).

No subtítulo “Fruto proibido e pomo da discórdia: convergência”, Saviani (2008, p. 50) indica que a convergência entre a perspectiva de Mello (1982) e Nosella (1983) está no fato de ambos aceitarem o caráter mediador da competência técnica no interior do projeto político. Nosella (1983) insiste em seu artigo na primazia do compromisso político, alertando que não se pode considerar a competência técnica “em si”, não existe técnica neutra. Assim, “[...] o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político, sendo a própria distinção entre os aspectos técnico e político uma abstração.” (SAVIANI, 2008, p. 51).

No âmbito da educação, afirmar que ela é mediação “[...] significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula.” (SAVIANI, 2008, p. 51).

Em “Quem tem medo do compromisso político?”, Saviani (2008, p. 52) responde afirmando que os que temem o compromisso político são os mesmos que temem a competência técnica, por este motivo, a classe dominante, a que teme a concretização do compromisso político transformador, se apropria deste discurso para manter sua hegemonia. Assim, a competência técnica pode ser apropriada no sentido de esvaziar seu sentido transformador.

O terceiro e último subtítulo do capítulo “Conclusão: para além do pomo da discórdia e do fruto proibido”, Saviani (2008, p. 54) problematiza a questão do saber universal.

Segundo Saviani (2008, p. 54), para Mello (1982), o saber escolar é dominado pela burguesia, porém é de interesse da classe trabalhadora dominar esse saber para desarticular os interesses burgueses e colocá-lo a serviço de seus interesses. Já Nosella (1983) acredita

que não é o suficiente, para o autor, enquanto o saber escolar for dominado pelos interesses da burguesia, fica a cargo do movimento operário criticar esse saber e, desta crítica, surgir um novo saber escolar e uma nova competência técnica. Nosella (1983) reclama a necessidade de historização dos conceitos, pois a crença em um saber universal é fruto de uma interpretação abstrata e a-histórica do saber.

Saviani (2008. p. 55) propõe um avanço nas discussões afirmando que se pensarmos no saber universal como abstrato e a-histórico, negá-lo também significa “[...] a diluição da objetividade do saber no relativismo que não tem respaldo histórico e por isso é abstrato”.

Para Saviani (2008. p. 55), a objetividade do saber não é sinônimo de neutralidade, para o autor esse foi um equívoco do positivismo, que proclamou a neutralidade do saber em nome da objetividade. Assim, é preciso demonstrar a falsidade do vínculo entre neutralidade e objetividade:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não-objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. (SAVIANI, 2008, p. 57).

Assim, pelo conhecimento ter um caráter interessado não é possível a neutralidade. O que ocorre, para Saviani (2008. p. 57), é a existência de interesses que se opõem à objetividade. Para o autor, na atual etapa histórica, “[...] os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor a objetividade do conhecimento, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente.”. O grupo primeiro, por se beneficiar das condições de exploração, não tem interesse em desvendá-las, já o segundo, por sofrer a exploração, tem o interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva.

Voltando à questão do universal, para Saviani (2008. p. 57), esta noção está presa a uma concepção metafísica (abstrata e a-histórica) e é a da totalidade concreta da dialética (que resgata as raízes históricas) que irá libertá-la. Portanto, mesmo não se aprofundando nesta questão, o autor afirma que dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, pois ele expressa as leis que regem a existência de determinados fenômenos, assim, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugares. Portanto, o saber escolar pressupõe o saber objetivo, universal:

Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2008, p. 57).

Se apoiando em Gramsci (1975), Saviani (2008, p. 60) destaca a importância da historização no lugar de negar a universalidade e a objetividade, pois é ela que desautoriza a concepção positivista de resumir a cultura como sendo uma coleção de noções, uma somatória de conhecimentos. É estudando o saber acumulado que se critica o passado que se pode articulá-lo às exigências do desenvolvimento histórico e é o saber escolar que cria os primeiros momentos deste processo.

No terceiro capítulo, “A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, Saviani (2008, p. 66) diferencia a pedagogia histórico-crítica da pedagogia crítico-reprodutivista, que teve seu auge em maio de 1968, quando, na França, houve a tentativa de se fazer uma revolução social pela revolução cultural:

Se a bandeira dos nossos Pioneiros da Educação Nova era fazer a revolução social pela revolução educacional, isto é, através da escola, o movimento de 1968 foi mais ambicioso, pois pretendia efetuar a revolução social, mudar as bases da sociedade pela revolução cultural (abrangia, portanto, não apenas a escola, mas todo âmbito da cultura). (SAVIANI, 2008, p. 65-66).

Tal revolução resultou na exacerbação do autoritarismo tecnocrático. Com a crise estudantil evidenciada, no Brasil, prevaleceu autoritarismo tecnocrático só que com o componente militar, que não apareceu na França (SAVIANI, 2008, p. 66).

A função das teorias crítico-reprodutivistas (teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, teoria da violência simbólica e teoria da escola capitalista) era evidenciar a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural, pelo fato da cultura ser superestrutural (SAVIANI, 2008, p. 66).

Segundo Saviani (2008, p. 66), as teorias crítico-reprodutivistas tiveram um papel importante nesta fase porque impulsionaram a crítica ao regime autoritário e a pedagogia deste regime, porém, o limite dessas teorias era o de não diferenciar o reprodutivismo não-reprodutivismo. Assim, essas teorias eram capazes “[...] de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não têm proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo.” (SAVIANI, 2008, p. 67).

No campo pedagógico, essa característica se tornou um problema, pois os professores precisavam desenvolver, de modo crítico, sua atuação em sala de aula. As teorias crítico-reprodutivistas não podem oferecer respostas a estas questões. Para elas é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica, já que “[...] a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção.” (SAVIANI, 2008, p. 67).

O subtítulo “A busca de saídas teóricas” diz respeito ao anseio de buscar saídas para essa situação. Saviani (2008, p. 67) relembra que, desde que começou a trabalhar em filosofia da educação, procura abordar as questões educacionais em termos dialéticos. Por meio da discussão dos problemas objetivos da educação brasileira e os meios para atingir, o autor acabou sistematizando e estruturando em um texto de 1969, “Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil”, sua abordagem da filosofia da educação em um esquema classificatório que envolve quatro grandes tendências: a concepção humanista tradicional da filosofia da educação, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética³⁹.

Ao selecionar textos representativos de cada tendência, para um curso da Universidade Federal de São Carlos, em 1977, Saviani (2008, p. 68) encontrou dificuldade com relação à concepção dialética. Um dos textos selecionados anteriormente foi descartado: “A escola capitalista na França”, de Baudelot e Establet, “[...] porque no fundo o que eles pretendem fazer é uma lógica do social, quer dizer, uma teoria da educação válida para todas as épocas e todas as sociedades que existiram, existem ou venham a existir.” (SAVIANI, 2008, p. 69). Os autores franceses, para Saviani (2008, p. 69), consideravam a educação escolar como instrumento da burguesia na luta contra o proletariado, não sendo a escola um local em que as transformações da estrutura se passam. Assim, Saviani (2008, p. 69) ampliou seu esquema classificatório, passando a considerar cinco grandes tendências: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética.

No subtítulo “O nome”, com a crescente exigência de análise do problema educacional que levasse a transformação à sociedade, Saviani (2008, p. 70) explica que, pela denominação “dialética” gerar algumas dificuldades por ter várias interpretações, cunhou expressão “concepção histórico-crítica”, na qual procurava “[...] reter o caráter

³⁹ Até esse momento Saviani ainda não a concepção crítico-reprodutivista da dialética. (SAVIANI, 2008, p. 68).

crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista.” (SAVIANI, 2008, p. 70).

Saviani (2008, p. 70), no subtítulo “Um marco: 1979”, considera este ano como marco da configuração da concepção histórico-crítica que começou a ficar mais clara. Seus reforços deixaram de ser individuais e passaram a ser coletivos ao se tornar coordenador da sua primeira turma de doutorado em educação na PUC-SP e, juntamente com os membros de seu grupo de pesquisa⁴⁰, tentou formular teoricamente o fenômeno educativo visando à superação da concepção crítico-reprodutivista.

Saviani (2008, p. 71) destaca que com as discussões tomando corpo, começa-se a tentar descobrir formas de analisar a educação no sentido de criar alternativas e não apenas criticar o que é existente. O autor destaca, além do seu texto “Onze teses sobre educação e política”, de 1983, dois trabalhos de seu grupo, o de Cury, defendido em 1979, e de Mello, defendido em 1981, como exemplos deste processo.

Por volta de 1983, a concepção de Saviani já tem certa hegemonia na discussão pedagógica, “[...] multiplicaram-se os clamores para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores na sala de aula.” (SAVIANI, 2008, p. 72). Trabalhos como de José Carlos Libâneo também ganharam espaço.

No subtítulo “Surge a crítica da crítica”, Saviani (2008, p. 72) destaca algumas críticas a sua concepção, que foram desde os conservadores da direita até os ultras da esquerda (que consideram que é preciso negar inteiramente tudo o que é produzido pela burguesia).

Outra crítica apontada surge do fato de Saviani ter utilizado a metáfora da curvatura da vara, de Lênin, para criticar a Escola Nova. Ao destacar os aspectos positivos da escola tradicional, o autor não estava considerando esta concepção como certa, e sim, que estava aplicando a técnica da curvatura da vara para poder endireitá-la. Assim, surgiu o texto “Escola e Democracia: para além da curvatura da vara”, em que Saviani propõe o seu endireitamento da vara: “Nesse artigo, tentava mostrar como se configuraria uma proposta que não fosse nem tradicional nem escolanovista.” (SAVIANI, 2008, p. 73).

⁴⁰ Este grupo era composto por 11 doutorandos, que foram formalmente orientandos de Saviani. Dentre eles estão Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antonio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Oliveira, Mirian Warde e Osmar Fávero (SAVIANI, 2008, p. 70).

No subtítulo “Objecções e dicotomias”, Saviani (2008, p. 74) explica como “[...] as objeções levantadas contra a pedagogia histórico-crítica costumam assumir a forma de falsas dicotomias.”.

A primeira dicotomia que Saviani (2008, p. 74) analisa é a “forma e conteúdo”. Segundo seus críticos, a pedagogia histórico-crítica seria conteudista, ou seja, a proposta centra-se nos conteúdos e secundariza as formas e os processos (a questão dos métodos).

Para discutir esta objeção, Saviani (2008, p. 74) relembra um texto de sua autoria, de 1971, em que o autor afirma que nem sempre o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia, enfim, ensinar se trata de trabalhar com as formas. Desta forma, 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. (SAVIANI, 2008, p. 75).

Assim, o método é essencial ao processo pedagógico, sua questão central é o problema das formas, dos processos e dos métodos (SAVIANI, 2008, p. 75).

O autor resgata a etimologia da palavra pedagogia, que significa não apenas a condução da criança, mas a introdução da criança na cultura. A origem desta definição vem da Grécia, quando os gregos, vendo o grau de cultura dos seus escravos, deixaram de colocá-los apenas na função de conduzir as crianças para os jogos e lugares de instrução, e passaram a confiar a educação de seus filhos a eles (SAVIANI, 2008, p. 75).

Sendo a pedagogia, para Saviani (2008, p. 75), o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano:

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. (SAVIANI, 2008, p. 75).

Com a existência do saber sistematizado, a pedagogia precisa se preocupar com o modo de tornar esse conhecimento acessível às novas gerações.

Com relação à dicotomia "socialização *versus* produção do saber", a objeção feita a pedagogia histórico-crítica é que falar de socialização do saber elaborado é voltar a Durkheim, já que o autor apoiava a ideia da função socializadora da escola.

Se considerarmos essa opinião, "[...] teríamos que concluir que Marx é durkheimiano e que todos os socialistas são durkheimianos, porque a bandeira básica da luta do socialismo é a socialização dos meios de produção." (SAVIANI, 2008, p. 76).

O saber produzido socialmente é visto como uma força produtiva, como um meio de produção, por isso, na sociedade capitalista, "[...] a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante." (SAVIANI, 2008, p. 76).

Saviani (2008, p. 76) cita dois exemplos. O primeiro diz respeito ao autor Adam Smith, que apoia a ideia de que os trabalhadores devem ter a sua educação controlada: "Deveriam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem o capital crescer. Nada além disso." (SAVIANI, 2008, p. 76).

O taylorismo é o segundo exemplo desse processo. "[...] o taylorismo é um processo pelo qual o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e devolvido na forma parcelada." (SAVIANI, 2008, p. 77). A teoria desenvolvida por Taylor, para Saviani (2008, p. 77), fez com que os trabalhadores tivessem acesso mínimo ao conhecimento, já que ele é responsável por apenas uma parcela do processo, "[...] o saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence."

Assim, a produção do saber se dá nas relações sociais e a elaboração do saber implica expressar este saber na prática social. A escola deve permitir o acesso ao saber sistematizado, para que os trabalhadores contribuam para a produção do saber. Portanto, a questão da socialização do saber é dialética e inspirada na crítica à sociedade capitalista elaborada por Marx (SAVIANI, 2008, p. 77).

A terceira objeção feita à pedagogia histórico-crítica tem a ver com a dicotomia "saber *versus* consciência". Os críticos afirmam que a pedagogia histórico-crítica estaria dando mais importância à aquisição do saber do que à consciência crítica. Para Saviani (2008, p. 78), não há desenvolvimento da consciência à margem do saber: "[...] o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber." (SAVIANI, 2008, p. 78).

A quarta dicotomia, "saber erudito *versus* saber popular ou ponto de partida *versus* ponto de chegada", surge da objeção de que a pedagogia histórico-crítica valoriza mais a cultura erudita em detrimento da cultura popular. Saviani (2008, 79) relembra a distinção

que fez, em seu texto “Para além da curvatura da vara”, entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Para o autor, o processo pedagógico se realiza no ponto de chegada, o que no ponto de partida não está dado. “A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas.” (SAVIANI, 2008, p. 80).

Apesar de considerar que essa seja uma dicotomia falsa, já que nem o saber erudito nem o popular são puros, Saviani (2008, p. 79) entende que quanto mais a população dominar o saber erudito, mais ele deixará de ser um sinal distintivo das elites. “A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população.”. Assim, a escola se torna um meio da população expressar a cultura popular de forma elaborada, já que, para Saviani, a cultura popular é “essa cultura assistemática e espontânea”, da qual o povo não precisa da escola para ter acesso e para desenvolvê-la.

O debate do final do capítulo reitera as ideias do texto, mas vale ressaltar algumas delas. A primeira é a oposição entre os termos “concreto” e “empírico”. Quando questionado sobre as condições iniciais dos alunos, Saviani (2008, p. 81) afirma que a pedagogia que está tentando desenvolver é um esforço de superar a pedagogia abstrata.

O autor se baseia em Marx quando utiliza “concreto”, no sentido que entende a dialética como uma lógica concreta:

Uma lógica concreta e uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos concretos com conteúdos empíricos. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato. (SAVIANI, 2008, p. 81).

Para Saviani (2008, p. 81), a pedagogia tem que tratar o indivíduo como concreto e não empírico. O indivíduo concreto é uma síntese de inúmeras relações sociais. Ele não se enquadra no modelo empírico, em uma abstração que “[...] pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo.”.

Assim, o problema que se põe é: quais são os interesses desses alunos? Estou considerando o aluno concreto ou o empírico? “O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata.” (SAVIANI, 2008, p. 82). Que muitas

vezes o faz rejeitar os conteúdos da escola, que seriam de maior interesse enquanto indivíduo concreto.

Com relação à apropriação dos princípios da pedagogia histórico-crítica por setores conservadores, Saviani (2008, p. 83) comenta que é importante saber dos fundamentos de tal pedagogia. Se os defensores da proposta não desejarem a transformação social e a socialização do saber elaborado, então não se trata da pedagogia histórico-crítica.

No final do debate, Saviani (2008, p. 85) esclarece o uso dos termos “pedagogia histórico-crítica” e “pedagogia histórico-social dos conteúdos”, de Libâneo. Para o autor este debate é secundário, já que o próprio Libâneo, quando estava para publicar seu livro, ficou sabendo da denominação criada por Saviani e disse para este que era exatamente a denominação que estava procurando.

Porém, o termo pedagogia histórico-crítica, comparado ao termo “pedagogia dialética” ou “pedagogia histórico-social dos conteúdos”, dá menos margem para interpretações que remetam à pedagogia tradicional. No próximo capítulo, o autor aprofunda o debate sobre a elaboração do termo pedagogia histórico-crítica.

No capítulo quatro, “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, Saviani (2008, p. 87) se refere a elaboração da nomenclatura “pedagogia histórico-crítica”. Para o autor, este nome pode ser sinônimo de “pedagogia dialética”. Porém, Saviani deu preferência para o nome “pedagogia histórico-crítica”, pelo fato do termo dialética ter diferentes interpretações. Dois exemplos citados por ele são: a interpretação idealista da dialética, “[...] deslocada do desenvolvimento histórico real.” (SAVIANI, 2008, p. 87); e a interpretação feita por correntes próximas a fenomenologia, “[...] que utilizam a palavra dialética como sinônimo de diálogo, ou seja, referente à diálogo, à troca de ideias, à contraposição de opiniões, e não propriamente como teoria do movimento histórico.” (SAVIANI, 2008, p. 87).

Assim, o que Saviani (2008, p. 88) pretende 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, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2008, p. 88).

A partir daí, Saviani (2008, p. 88) começa a fazer um breve resumo sobre a história da educação escolar no Brasil entre os séculos XVIII e XX.

Antes da década de 1920, dois fatos são marcantes. O primeiro, a influência católica na pedagogia, principalmente com os jesuítas, que predominou até a interferência do Marquês Pombal.

O segundo fato marcante foi, após a expulsão dos jesuítas por Pombal, quando se configurou uma pedagogia de inspiração liberalista, pautada nas ideias do Iluminismo. "Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio." (SAVIANI, 2008, p. 88).

Na década de 1920, Saviani (2008, p. 88) destaca a influência escolanovista na recém fundada Associação Brasileira de Educação e o embate entre a Igreja católica e os Pioneiros da Educação Nova.

Este embate se estende pela década de 1930 com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com as discussões em torno da Constituição, de 1934 e sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Este período é marcado pela polêmica entre os que defendiam a educação pública e os que defendiam a educação confessional.

Na década de 1940, os principais educadores do país foram chamados para uma comissão que pretendia fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A predominância do escolanovismo ressoou até a década de sessenta⁴¹, quando esta pedagogia começa a apresentar sinais de cansaço com a ampliação da pedagogia tecnicista.

Assim, a década de 1960 é marcada pela influência tecnicista, que se impõe a partir de 1969. Exemplos disto são as Leis n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, e a n. 5.692, que tornou do ensino médio, antes ensino de 2º grau, profissionalizante, nas quais as ideias centrais giravam em torno da racionalidade, da eficiência e produtividade.

A década de 1970 é marcada pela crítica a esse processo, embasados na concepção crítico-reprodutivista, os educadores procuram pôr em evidência o caráter reprodutivista das relações sociais:

Chamo essa corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar o seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não-críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, fazendo de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, são não-críticas). (SAVIANI, 2008, p. 90-91).

⁴¹ A própria igreja católica busca renovar-se com base nas ideias da Escola Nova, porém, sem abrir mão da doutrina (SAVIANI, 2008, p. 89).

Apesar de críticas e servir para denunciar os problemas da pedagogia oficial, essas teorias são reprodutivistas, pois chegam à conclusão que “[...] a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes.” (SAVIANI, 2008, p. 91). Assim, por não apresentarem propostas pedagógicas, iniciava uma busca por alternativas, já que, cada vez mais, a pedagogia oficial se mostrava insuficiente.

É nesse quadro que se procurou fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional em geral e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, pondo em evidência o seu caráter mecanicista e, portanto, o seu caráter não-dialético, a-histórico. Em verdade, o que fazia, no fundo, a concepção crítico-reprodutivista? Considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória. (SAVIANI, 2008, p. 92).

Desta forma, o problema era que as teorias crítico-reprodutivista não consideravam as contradições do movimento histórico. Para Saviani (2008, p. 92) foi a partir das contradições da produção feudal que se desenvolveu o capitalismo, que também contém um caráter contraditório no qual o desenvolvimento histórico conduz à sua superação:

A questão era, pois, a seguinte: como compreender a educação nesse movimento histórico? Tratava-se de percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 92).

Ou seja, a escola não só é determinada, como também reage ao elemento determinante, assim, a escola pode contribuir para a transformação da sociedade. E é neste sentido que, no final dos anos de 1970, a passagem da visão crítico-reprodutivista para uma visão crítico-dialética começa a se desenrolar (SAVIANI, 2008, p. 93).

Uma das teorias que marcam esse processo é a pedagogia histórico-crítica, que

[...] envolve 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. (SAVIANI, 2008, p. 93).

Assim, Saviani (2008, p. 93) começa a relacionar a pedagogia histórico-crítica com a realidade escolar. Para o autor, a relação entre a sua teoria e a realidade escolar é muito

intima, pois surgiu das necessidades práticas dos educadores, isto implica em compreender as raízes históricas de tal realidade.

Saviani (2008, p. 93) começa sua análise com seu entendimento de homem, que, como já vimos, precisa adaptar a natureza as suas necessidades e é o que o distingue das outras realidades. Para o autor, esta é uma contradição, pois, para o homem continuar existindo, ele precisa transformar a natureza. Essa transformação se dá por meio do trabalho.

O que se chama desenvolvimentos histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. (SAVIANI, 2008, p. 93).

Para Saviani (2008, p. 94), a educação tem origem nesse processo. Antes o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com esse agir. Quando a apropriação da terra assume sua forma privada, surge a classe dos proprietários, que dependiam do trabalho escravo para produzir sua existência. A produção medieval criou uma classe ociosa, que não precisava trabalhar para sobreviver. “É aí que podemos localizar a origem da escola.” (SAVIANI, 2008, p. 94).

Escola, em grego, significa "lugar do ócio". O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola (SAVIANI, 2008, p. 95). Mas ainda era uma modalidade de educação secundária porque o trabalho ainda era a modalidade principal.

Com a sociedade moderna ou capitalista ou burguesa, o trabalho com a terra passou a ser mais um dos vários instrumentos de trabalho que surgiram. A burguesia, não sendo uma classe ociosa, tem a necessidade de produzir continuamente, assim as relações de produção são revolucionadas e passam a "[...] dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria.” (SAVIANI, 2008, p. 96).

Com o advento das cidades, que, segundo SAVIANI (2008, p. 96), são construções artificiais, o conhecimento sistemático generalizou-se dada as condições de vida na cidade.

A escola torna-se a forma de educação dominante com a exigência da universalização da educação básica pelos burgueses: "Há um conjunto de conhecimentos

básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos.” (SAVIANI, 2008, p. 96).

Para finalizar o capítulo, Saviani (2008, p. 97) comenta sobre a situação da escola hoje, com as diversas formas de hipertrofiá-la como forma de limitar seu impacto na transformação social e a mantendo em torno dos interesses da classe dominante.

Para Saviani (2008, p. 102), atualmente, não é possível compreender a educação sem a escola, porque ela ainda é a forma dominante de educação.

O quinto capítulo, “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica”, Saviani (2008, p. 105) divide os desafios teóricos da pedagogia histórico-crítica em duas direções.

[...] uma implicaria desenvolver aspectos da teoria que ainda requerem maior elaboração; a outra direção seria sistematizar, explicitar aspectos que a teoria já contém, até mesmo já elaborou, mas ainda não deu a eles uma forma sistematizada, articulada em termo de uma formulação orgânica, ampla, totalizante e coerente. (SAVIANI, 2008, p. 105).

O autor cita alguns trabalhos que já foram elaborados neste sentido. O de Suze Scalon, “À procura de unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-crítica com a pedagogia histórico-crítica” (2002). E o trabalho de João Luiz Gasparin, “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” (2002).

Apesar desse processo de elaboração já estar ocorrendo, Saviani (2008, p. 106) indica que os principais problemas incidem na prática, assim o autor faz uma análise sobre a materialidade da ação pedagógica.

No primeiro subtítulo do capítulo, “Sobre a materialidade da ação pedagógica”, é feita a distinção entre produto material e produto não-material, levando em conta o aspecto do produto, a sua finalidade.

Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. (SAVIANI, 2008, p. 106).

Porém, a educação se realiza em um suporte material. Apoiando-se em Marx, Saviani (2008, p. 106) distingue a produção não-material em duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor, por conter um materialidade, além de conter o resultado espiritual, simbólico (livros, objetos artísticos, etc.); e aquela em que o produto

não se separa do produtor (ensino, medicina), que precisa de uma materialidade para se desenvolver. Assim, as condições materiais se configuram no âmbito da prática.

A relação entre teoria e prática posta pelo autor, e que embasa a pedagogia histórico-crítica, é a da teoria que tem o “[...] seu fundamento, o seu critério de verdade e sua finalidade na prática.” (SAVIANI, 2008, p. 107). Porém, essa relação é dialética, nos termos em que a prática será mais coerente quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e será mais transformadora a medida em que tal teoria justifique a necessidade de tal transformação e que proponha forma de transformação, assim, o desenvolvimento teórico precisa da prática.

Neste desenvolvimento, a prática vai colocando limites à teoria, do mesmo modo, a teoria encontra formas de compreender esses limites, buscando mecanismos efetivos para a mobilização para a transformação dessas condições práticas.

A partir do seu entendimento sobre a relação entre teoria e prática, Saviani (2008, p. 108) se propõe a analisar três grandes problemas que envolvem a questão da materialidade:

O primeiro desafio seria relativo à ausência de sistema educacional. Saviani (2008, p. 109) faz um trajeto histórico sobre a falta de interesse pela educação popular no Brasil, citando alguns momentos históricos, nos quais o poder público demonstrou a sua despreocupação com a educação da população.

Logo após a Proclamação da Independência, não saiu nada de concreto com relação às questões educacionais na Constituinte responsável pela elaboração da primeira Constituição do Brasil.

Com a dissolução desta Constituinte, outorgou-se a Constituição de 1824 e em 1827 foi aprovada a primeira lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras nas principais localidades do país. Nada aconteceu e em 1834 as províncias passaram a ser responsáveis pela instrução primária.

A Proclamação da República não mudou este fato e a educação básica continuou descentralizada, a cargo dos estados. A questão da educação em âmbito nacional começa a ser posta após a revolução de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a divulgação do Manifesto dos pioneiros da Educação Nova.

Apesar da Constituição de 1934 prever que a União é responsável por elaborar diretrizes da educação nacional é apenas em 1946 que isto ocorre com a Lei Orgânica do Ensino Primário. “Daí decorre a luta em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e bases da

Educação Nacional, aprovada em 1961, não assegurando, entretanto, a implantação do sistema.” (SAVIANI, 2008, p. 111).

Utilizando dados do Censo de 1991, Saviani (2008, p. 111) indica um agravamento do problema do analfabetismo, comparando o Brasil a outros países que organizaram seus sistemas de ensino anteriormente. Para o autor, o Brasil acabou acumulando um déficit histórico. Por se tratar de um desafio no âmbito prático, ou seja, acaba incidindo nas condições materiais da organização do ensino, Saviani (2008, p. 112) aponta para o problema do orçamento.

Se não houvesse esse déficit histórico o orçamento destinado à educação seria mais compatível com as demandas.

Se o sistema de ensino já estivesse implantado em âmbito nacional, o que acarretaria como consequência a universalização do ensino fundamental, ou seja, todas as crianças em idade escolar ingressando na escola e permanecendo nela até o término do período que a própria Constituição define como obrigatória, eu considero que esses percentuais seriam suficientes para cumprir o dispositivo constitucional, porque o que a Constituição diz é que estas quantias devem ser destinadas à manutenção e ao desenvolvimento⁴² do ensino materiais. (SAVIANI, 2008, p. 113).

Se o sistema não está implantado e ainda grande parte das crianças não chegam na escola ou ficam pelo caminho, se essas crianças frequentarem regularmente é necessário um aumento de salas, de professores, ou seja, um aumento de despesas. Por exemplo, a merenda escolar não é considerada como ensino, desta forma, sua verba vem de fontes adicionais, como é previsto na LDB (BRASIL, 1996), pois não está ligada propriamente à atividade-fim do ensino.

Para Saviani (2008) é possível solucionar o problema, porém a sobrecarga e a precarização do trabalho do professor são fatores que dificultam tais profissionais a orientarem a sua atuação com base em teorias. Este fato seria um problema para a pedagogia histórico-crítica já que limita seu desenvolvimento teórico.

O segundo desafio é a questão material da organização do sistema e das escolas. Com a proposta de uma nova perspectiva teórica é necessário mudar essa organização objetiva, já que incorpora organizacionalmente determinados ingredientes teóricos opostos à pedagogia histórico-crítica.

⁴² Saviani (2008, p. 114) entende que “manutenção e desenvolvimento do ensino” tem um sentido estrito, que se refere às atividades-fins; e um sentido lato, que pode abranger muitas coisas que diluem o recurso.

Segundo Saviani (2008, p. 117), é preciso haver “[...] um grau de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir um caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser destinados.”.

Como outro desafio para a implementação da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008, p. 117) destaca que não se pode separar teoria e prática como polos diferentes, pois é preciso que dentro do próprio trabalho docente se desenvolvam mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas.

Para ilustrar essa relação, Saviani (2008, p. 118) faz uma comparação entre a sala de aula na pedagogia tradicional e na pedagogia nova. Na pedagogia tradicional, a teoria centra a atenção no professor, assim a sala de aula é organizada para que os alunos mantenham a atenção nas explicações do professor, por isso as salas serem opacas e estímulos externos serem evitados. Na pedagogia nova não há um centro, pois, sua teoria prevê que as crianças aprendem interagindo com outras crianças correspondendo a estímulos e desafios do ambiente. O professor orienta e supervisiona as atividades.

As redes escolares são organizadas pelo que a legislação determina. Aquilo que foge à regra, Saviani (2008, p. 119) chama de senso comum educacional, pois se deixam levar por elementos implícitos derivados de concepções que penetram no cotidiano da escola.

Sendo a educação básica pautada pela Lei n. 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, o Ensino Superior pautado pela Lei n. 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1969, Saviani (2008, p. 119) conclui que a educação no Brasil ainda considera a concepção de organização do ensino do regime militar (1964-1984).

A reforma pretendida pelos militares, na década de 1970, foi duramente criticada por educadores progressistas respaldados nas teorias crítico-reprodutivistas. Já na virada para os anos de 1980, essa crítica contestadora passou a ser substituída por uma crítica superadora e 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 dos 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, 2008, p. 119).

Com a abertura das eleições de governos opostos ao regime militar, que estava no fim, alguns candidatos assumiram a pedagogia histórico-crítica como uma proposta pedagógica, segundo Saviani (2008, p. 120) sob duas modalidades. De um lado, houve governantes que utilizaram pautas progressistas como forma de projeção política e de outro houve tentativas de compreender com seriedade a teoria escolhida, procurando implementá-la buscando a transformação e o aumento da qualidade do ensino público.

Com relação à segunda modalidade, Saviani (2008, 120) afirma que não foi por insuficiência teórica que a implementação da pedagogia histórico-crítica não ocorreu, e sim, por falta de compreender como as escolas estão organizadas.

Como o autor já citou, as escolas estão organizadas da maneira que correspondem à determinada concepção, assim, para mudar o ensino não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, alunos e comunidade. “É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos docentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.” (SAVIANI, 2008, p. 121).

Como exemplo, Saviani (2008, p. 121) indica a tentativa, nos anos de 1980, do Governo Franco Montoro, em São Paulo, de implementar propostas de maneira democrática, dando à escola a oportunidade de verificar e dar sugestões. A proposta era encaminhada e, se não houvesse sugestões nem objeções, era implementada. Para Saviani (2008, p. 121), primeiro, essa concepção de democracia é problemática, pois, a proposta surgia em um gabinete, a consulta (o que não havia na visão tecnicista) é feita, mas não há participação na elaboração da proposta. Segundo, a resposta dessa consulta depende de certas condições, de como cada rede funciona.

Se a rede de ensino deriva de uma fundamentação tecnicista, como introduzir uma nova proposta sem mexer na máquina? É preciso ter noção da materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante, pois “[...] a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria [...]” (SAVIANI, 2008, p. 122).

O terceiro e último desafio é o da descontinuidade. “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 convertam numa espécie de segunda natureza.” (SAVIANI, 2008, p. 127). Por isso a necessidade de fixar um tempo mínimo para cada etapa do ensino.

O sexto e último capítulo, “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”, se inicia com uma breve história já contada por Saviani nos capítulos anteriores. A contextualização histórica da elaboração de sua pedagogia surgiu com a tentativa de se evitar o caráter reprodutivistas das teorias que estavam em voga nos anos de 1960 e 1970 (SAVIANI, 2008, p. 132)⁴³.

Depois o autor relembra o porquê de não ter escolhido o nome “pedagogia dialética” e chegar em “pedagogia histórico-crítica”:

Na busca da terminologia adequada, conclui que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. (SAVIANI, 2008, p. 140-141).

Finalizando a síntese do *corpus* da pesquisa, o próximo capítulo será constituído pela análise focada nas categorias sociedade, homem, educação, administração/gestão escolar, guiada pela Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para tentar compreender como se articula tal perspectiva educacional.

⁴³ Saviani (2008, p. 137) considera as teorias crítico-reprodutivistas clássicas, que precisam ser estudadas por aqueles que pretendem trabalhar e compreender o campo educacional.

5 ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR PARA/NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Este capítulo trata da análise do *corpus* desta pesquisa, que são os capítulos 3, 4, 5 e 18 do livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1980), os livros “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1983) e “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 1991)⁴⁴.

Como forma de analisar o conteúdo, optamos por organizá-lo em categorias que permeiam os livros de Saviani: sociedade, homem, educação e escola, para depois, entender como se constitui a administração/gestão escolar para/na pedagogia histórico-crítica. O trabalho com conceitos, além de evitar a repetição de ideias, nos ajuda a compreender como o discurso em torno da necessidade da existência da pedagogia histórico-crítica foi se constituindo.

A análise pretendida nesta dissertação, como vimos no capítulo “Discurso: perspectivas em análise”, será realizada com base na teoria do discurso desenvolvida por Laclau e Mouffe, no livro “Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical” (2015), que, ao perceberem a impossibilidade de compreender as sociedades contemporâneas por meio das categorias marxistas, as desconstroem para ir além delas.

Para os autores o campo intelectual em que tradicionalmente a esquerda se constituiu vem sendo cada vez mais questionado com o surgimento de uma série de fenômenos novos⁴⁵ que implicam numa expansão da conflitividade social: “Essa profusão de lutas se apresenta, antes de tudo, como um “excesso” do social *vis-à-vis* as estruturas racionais e organizadas da sociedade, isto é, da ‘ordem’ social.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 52).

Com a leitura dos livros, entendemos que o discurso de Saviani corresponde aos discursos clássicos da esquerda, como apontam Laclau e Mouffe (2015, p. 52): a centralidade da classe trabalhadora; o momento fundante na transição de uma sociedade de um tipo de sociedade para outro; a expectativa de uma vontade coletiva homogênea e

⁴⁴ Com a leitura dos prefácios das últimas edições, nota-se que o conteúdo dos textos não foi alterado até a presente data e continuam servindo de base para as pesquisas subsequentes.

⁴⁵ “[...] o surgimento do novo feminismo; os movimentos de protestos de minorias étnicas, nacionais e sexuais; as lutas ecológicas anti-institucionais empreendidas por camadas marginalizadas da população; o movimento antinuclear; as formas atípicas de luta social em países da periferia capitalista [...]” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 52)”.

unitária, que tornaria inútil o momento da política, ou seja, o fim dos antagonismos; e um imaginário político povoado por sujeitos universais e constituídos em torno da história.

Iniciando com as categorias “sociedade” e “homem”. Para Saviani (1999, p. 41), a sociedade atual é fundada no modo de produção capitalista, dividida em classes com interesses opostos. Assim, o desenvolvimento histórico se funda na tese de que, para continuar rumo a uma sociedade igualitária, é preciso haver uma classe revolucionária que se opõe aos interesses da burguesia, pois, “[...] como já estão consolidados no poder, não há mais o interesse em transformar a sociedade e sim manter seu *status* de classe dominante.” (SAVIANI, 1999, p. 52).

Um dos sentidos que se fixa e surge como uma justificativa para a existência do discurso da pedagogia histórico-crítica é a ideia de igualdade. É a permanência do imaginário igualitário concebido pelo discurso democrático que nos permite estabelecer uma continuidade entre as lutas do século XIX e das lutas do presente (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 240).

Tanto Laclau e Mouffe (2015) como Saviani (1999) indicam a Revolução Francesa como um momento-chave para a revolução democrática. Para Laclau e Mouffe (2015, p. 237), é nela que “[...] está o poder profundamente subversivo do discurso democrático, que permitiria a expansão da igualdade e da liberdade para domínios cada vez mais vastos, e atuaria como elemento de fermentação sobre diferentes formas de luta contra a subordinação.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 239).

Inicialmente, a democracia, entendida como campo de ação popular, é a grande protagonista dos confrontos históricos que ocorreram na Europa entre 1789 e 1848. “É o ‘povo’ (mais no sentido de *plebs* que no de *populus*), as massas pouco organizadas e diferenciadas, que domina as barricadas de 1789 e 1848.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 231). Posteriormente, essas irrupções anárquicas do “povo” foram substituídas pela racionalidade e solidez da política de classes⁴⁶.

Essa ruptura foi frequentemente interpretada como a transição para um momento de maior racionalidade política da parte dos setores dominados: na primeira metade do século, o caráter amorfo da “democracia”, sua falta de raízes nas bases econômicas da sociedade, tornavam-na essencialmente vulnerável e instável, e impediam-na de se constituir numa trincheira firme e permanente de luta contra a ordem estabelecida. Somente com a desintegração deste “povo”, e sua substituição pela base social sólida da classe operária, os movimentos populares atingiram a maturidade que lhes

⁴⁶ Os autores estão analisando as reflexões de Arthur Rosenberg a respeito da tentativa do socialismo e da democracia de se constituírem como uma unidade orgânica (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 231).

permitiria empreender uma luta de longo prazo contra as classes dominantes. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 232).

Com a tentativa de convergir o movimento dos operários com o dos camponeses, em um contexto mais complexo de industrialização, são os sindicatos ou os partidos social-democratas que se tornam protagonistas na última terça parte do século XIX (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 231). No entanto, a incapacidade dos operários se constituírem como “povo” se tornou uma falha essencial da social-democracia, pois esse movimento levou a separação e a corporatização de setores que deveriam ter sido unificados em meio ao “povo”.

No campo teórico, na tentativa de compreender a pluralidade e a complexidade da sociedade industrial, Marx estabeleceu um novo princípio da divisão social: o confronto de classes.

O novo princípio, entretanto, é minado desde o início por uma insuficiência radical, procedente do fato de que a oposição entre classes é incapaz de dividir a totalidade do corpo social em dois campos antagônicos, de se reproduzir *automaticamente* como linha de demarcação na esfera política. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 234, grifo do autor).

Muitas lutas dos trabalhadores, no século XIX, foram construídas com base nas lutas pela liberdade política, o que levou à crítica da desigualdade econômica e, conseqüentemente, à reivindicação de novos direitos. Porém, este movimento deve ser visto como um momento no interior da revolução democrática, mesmo sendo de fundamental importância, a mudança introduzida pelo marxismo no princípio da divisão social “[...] deixa inalterado um componente essencial do imaginário jacobino: a postulação de um momento fundante de ruptura, de um espaço *único* no qual o político é constituído.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 234).

Laclau e Mouffe (20015, p. 220) indicam que é a pluralidade dos espaços políticos e sociais que deve ser o ponto de partida da análise. Como a sociedade é uma formação discursiva, ela não tem um significado único capaz de explicar a totalidade social. Porém, como indicamos no capítulo “Crítica e administração/gestão educacional/escolar”, o projeto crítico, de inspiração marxista, no qual podemos incluir Saviani, limita a análise do espaço social à disputa de classes, no qual o conflito social se concentra em agentes históricos aprioristicamente privilegiados, deste modo, o imaginário igualitário em Saviani se liga a uma essência humana.

Saviani (1999, p. 49) analisa o conceito de homem livre, no qual notamos um certo deslocamento do imaginário igualitário. Começando pela Grécia Antiga a essência humana só era realizada nos homens livres, conseqüentemente, o escravo não era humano e logo o escravismo não era visto como um problema do ponto de vista filosófico-pedagógico.

Na Idade Média essa concepção essencialista é articulada à criação divina, ao compreender que existe uma predeterminação com relação criação dos homens, a diferenciação social entre senhores e servos “[...] já estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana. Então, a essência humana justificava as diferenças.” (SAVIANI, 1999, p. 50).

Na época moderna, com a ruptura do modo feudal de produção e a entrada do modo de produção capitalista, a classe revolucionária, a burguesia em ascensão, “[...] vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero.” (SAVIANI, 1999, p. 50). A dominação da nobreza e do clero é vista como histórica⁴⁷, não sendo natural e/ou essencial.

Nesse momento, os interesses da burguesia coincidiam com os interesses do novo, com a transformação; assim a filosofia da essência vai fazer a defesa da igualdade essencial dos homens. A partir dessa compreensão, começa a ser postulada uma reforma da sociedade, pois se todos os homens são iguais, todos têm direito à liberdade.

Lembrem-se da passagem de Rousseau. O que defendia Rousseau? Que tudo é bom enquanto sai do autor das coisas. Tudo degenera quando passa às mãos dos homens. Em outros termos, a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades [...] são geradas pela sociedade. Ora, esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a ideia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. (SAVIANI, 1999, p. 50-51).

As diferenças sociais se configuravam como injustas, desta forma, não poderiam mais existir. Com o objetivo de constituir uma sociedade igualitária, a burguesia reforma a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual (SAVIANI, 1999, p. 51).

Vejam estão como é que se tece todo raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de

⁴⁷ “[...] toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história.” (SAVIANI, 1999, p. 50).

sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. (SAVIANI, 1999, p. 51).

Laclau e Mouffe (2015, p. 235), preocupados com o desenvolvimento das formas de opressão, afirmam que a subordinação acontece quando as relações de opressão são identificadas por um fator discursivo “externo”. Assim, o discurso de igualdade se articula a outros elementos, partindo de um grupo restrito na Grécia Antiga até a sua expansão com o poder subversivo do discurso democrático.

Nesta perspectiva, a ideia de essência fica comprometida, uma vez que podem se articular elementos “externos” a esse discurso, que impedem uma fixação última da identidade do sujeito ao qual a igualdade e a liberdade são objetivadas. As relações entre os elementos internos não são essenciais e nem necessárias, desta forma, afirma-se “[...] o caráter incompleto, aberto e politicamente negociável de toda identidade.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 177).

Há uma diferença fundamental entre a análise proposta por Saviani e a análise proposta por Laclau e Mouffe, que diz respeito à distinção de duas categorias que envolvem a dialética: a “mediação” e a “articulação”.

Para Saviani (2007), a dialética surge como um método para entender esse movimento histórico repleto de contradições. O autor explica que um fenômeno não se revela apenas pela observação, há um todo caótico que precisa ser analisado, é por meio da abstração, da problematização, que se chega ao concreto, à síntese (SAVIANI, 2007, p. 16).

Um exemplo desse desenvolvimento da dialética em Saviani está na sua proposta de pedagogia crítica. No livro, “Escola e democracia” (1999), o autor parte da tese de que as desigualdades sociais que atingem a escola precisam ser superadas. Por meio da problematização das teorias educacionais existentes, Saviani constata que elas mantêm o quadro dos marginalizados, assim ele propõe a pedagogia histórico-crítica como síntese, já que “[...] a pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis.” (SAVIANI, 1999, p. 74).

A pedagogia histórico-crítica se torna um dos meios para se chegar à igualdade essencial entre os homens, assim, a mediação se destaca na teoria, pois ela é um momento necessário para uma ruptura posterior.

Para Laclau e Mouffe (2015, p. 178), a dialética é definida pela relação entre a lógica da equivalência e a lógica da diferença. Enquanto Saviani (1999) abandona a questão

do poder na síntese, acreditando que é possível acabar com os antagonismos, para Laclau e Mouffe (2015) o problema do poder não pode ser posto em termos da busca por a classe ou o setor dominante que constitua o centro de uma formação hegemônica que dará conta da totalidade do social. “Como o social é penetrado pela negatividade – isto é, pelo antagonismo –, ele não atinge o *status* de transparência, de presença plena, e a objetividade de suas identidades é permanentemente subvertida.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 206-207). Por este motivo, os autores acreditam que não dá para compreender o espaço social através de um sistema de mediações, já que a sociedade em si não possui essência, pois não é um conjunto unificado por leis necessárias.

A “articulação” é uma prática, sendo o discurso o resultado de uma prática articulatória, ele consegue identificar momentos, porém não dá conta de articular todos os elementos presente em um campo discursivo. Assim, ao analisar a pedagogia histórico-crítica pela perspectiva de Laclau e Mouffe, torna-se difícil configurá-la como uma teoria que seja capaz de realizar uma mediação. Desta forma, a formação social, sendo compreendida como um sistema em que prevalecem as práticas articulatórias, inclui uma proliferação de diversos elementos que podem formar um conjunto e que não requerem necessariamente um sentido final (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 183). Porém, quando os elementos são articulados pela teoria de Saviani (2008, p. 103), o discurso democrático ganha um último sentido, em que o êxito da classe trabalhadora retomaria o “curso da história”, rumo a uma sociedade igualitária sem antagonismos.

Por prever a sutura do espaço social, a concepção de “mediação” acaba caindo na área da ambiguidade. Há momentos em que notamos que Saviani trata de articulações e não de mediações. Um exemplo disto é explicação do motivo do saber ser uma questão fundamental para o ser humano, no qual se considera que a natureza humana é aprendida e não dada ao homem (SAVIANI, 2008 p. 7). Contudo, se o homem não nasce sabendo ser humano, a sua “essência” é uma construção discursiva em que as regularidades são formas precárias de fixação.

Neste aspecto, ao afirmar que a educação visa promover o homem para torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos da situação em que vive, a fim de intervir nela “[...] transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens.” (SAVIANI, 2007, p. 60), mas depois estabelecer que sua identidade é a do proletariado, que precisa elevar seu nível cultural para retomar os seus interesses históricos e superar a classe exploradora, seguindo em direção a uma sociedade

sem classes, que seria a sociedade socialista (SAVIANI, 2008, p. 103), Saviani acaba retirando da educação o seu potencial articulador, pois o espaço social já está estabelecido.

Como vimos, o discurso democrático, principalmente as noções de igualdade e liberdade, ofereceram um novo campo para os valores e a valoração, assim, a burguesia no século XIX compõe os sistemas nacionais de ensino com o princípio de escolarização para todos. “Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática [...]” (SAVIANI, 1999, p. 51-52).

O papel político da escola fica claro, pois ela faz parte da consolidação da ordem democrática burguesa. Desta forma, a escola ganha importância ao longo da história, deixando de ser secundária e derivada dos processos educativos, para se tornar a forma principal e dominante de educação, que coincide com as relações sociais prevalecendo sobre as naturais “[...] estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza.” (SAVIANI, 2008, p. 8-9). “Em consequência, o saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, ‘natural’, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.” (SAVIANI, 2008, p. 8).

Mesmo depois de abandonar este projeto para se manter no poder, Saviani considera o projeto anterior dos burgueses revolucionário, ou seja, o autor não abandona essa a visão de mundo. Podemos exemplificar o momento em que, ao lidar com o problema da marginalidade, Saviani (1999) divide as teorias pedagógicas em “teorias não-críticas” (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e “teorias crítico-reprodutivistas” (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista). O autor propõe a superação delas, porque não encaram a escola como uma realidade histórica, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana, voltada para os interesses dos dominados.

Nesta análise, não vamos entrar no mérito dos métodos de ensino, até porque Saviani indicou que com a generalização cada vez maior da Escola Nova, a cobrança para a melhoria real da escola pública também se torna recorrente, pois o método escolanovista pressupõe “[...] escolas mais bem equipadas, menor número de alunos em classe, maior duração da jornada escolar [...]”, ou seja, se trata de uma escola mais agradável e

estimulante (SAVIANI, 1999, p. 78). Constatação que faz também com relação a pedagogia histórico-crítica, quando afirma que um dos desafios para sua implementação é a questão material da organização do sistema e das escolas, com a proposta de uma nova perspectiva teórica é necessário mudar essa organização objetiva, já que ela incorpora determinados ingredientes teóricos opostos a pedagogia histórico-crítica.

Queremos ressaltar a crítica feita à pedagogia nova, por ela não centrar seu ideal de igualdade em um sujeito unitário, diferente do que acontece na interpretação que Saviani faz da pedagogia tradicional - que surge com a burguesia enquanto classe revolucionária -, e das teorias crítico-reprodutivistas, que são consideradas importantes pelo autor justamente por entenderem que a escola é determinada socialmente pelos conflitos que ocorrem em uma sociedade fundada no modo de produção capitalista, dividida em classes e interesses opostos.

A pedagogia tradicional, segundo Saviani (1999, p. 17), nasceu para consolidar os interesses da classe burguesa, em meados do século XIX. Assim, era preciso construir uma sociedade democrática centrada nos interesses dessa nova classe. Sua organização se inspirou no princípio de que a educação é para todos e dever do Estado.

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. (SAVIANI, 1999, p. 17-18).

A pedagogia neste momento é considerada por Saviani (2007, p. 51) como uma pedagogia da essência, pois defende a igualdade essencial entre os homens. Quando os interesses das massas entram em contradição com os da burguesia, como já estão consolidados no poder, não há mais o interesse em transformar a sociedade e sim manter seu *status* de classe dominante. “É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência.” (SAVIANI, 1999, p. 52).

A Escola Nova é relacionada à pedagogia da existência, pois, apesar de não desconsiderar o seu caráter progressista em relação a escola tradicional, ela não deixa de ser uma proposta burguesa: “[...] a Escola Nova articula em torno dos interesses burgueses os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses.”. Desta forma, os ideais da pedagogia nova não conseguiram alterar a organização escolar

significativamente, apesar de ter aprimorado a qualidade de ensino destinadas às elites, no ensino destinado as camadas populares serviram para o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, o que agravou o problema da marginalidade (SAVIANI, 1999, p. 22).

Segundo Saviani (1999, p. 52), a pedagogia da existência é uma pedagogia que legitima as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios, pois ela considera que os homens não são todos essencialmente iguais e sim que são essencialmente diferentes e que é preciso respeitar tais diferenças. Por isso o autor considera a pedagogia da essência revolucionária e a pedagogia da existência reacionária (SAVIANI, 1999, p. 53).

Neste momento, Saviani (2007) passa a desconsiderar os deslocamentos do imaginário igualitário, pois, a proliferação de antagonismos no espaço social nos leva a problematizar os sujeitos unitários das lutas sociais (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 251).

Ao fazer um breve resumo sobre a história da educação escolar no Brasil, entre os séculos XVIII e XX, Saviani (2008, p. 88) indica que, antes da década de 1920, dois fatos são marcantes. O primeiro, a influência católica na pedagogia, principalmente com os jesuítas, que predominou até a interferência do Marquês Pombal. O segundo fato foi, após a expulsão dos jesuítas por Pombal, quando se configurou uma pedagogia de inspiração liberalista, pautada nas ideias do Iluminismo. "Obviamente, isso não significou a exclusão da influência católica na educação, mas, sim, a quebra de seu monopólio." (SAVIANI, 2008, p. 88).

Na década de 1920, Saviani (2008, p. 88) destaca a influência escolanovista na recém fundada Associação Brasileira de Educação e o embate entre a Igreja católica e os Pioneiros da Educação Nova. Este embate se estende pela década de 1930 com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com as discussões em torno da Constituição, de 1934 e sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Este período é marcado pela polêmica entre os que defendiam a educação pública e de qualidade e os que defendiam a educação confessional.

O próprio Saviani (2008) indica que a Escola Nova surgiu como forma de resistência a burocratização e a homogeneização do processo de ensino. Para o autor, a crítica feita à escola tradicional pela Escola Nova era justa, "na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia" (SAVIANI, 2008, p. 18). Porém, para manter o sujeito unitário – a classe trabalhadora como o agente capaz de transformar a sociedade –, a Escola Nova é

classificada pelo autor como burguesa e criticada por considerar a pluralidade no espaço escolar.

Saviani (1999, p. 48) elabora três teses que protegem o método da pedagogia tradicional, afirmando que as críticas feitas pela Escola Nova não o atingiu, consequentemente, colocando o problema método tradicional em sua aplicação na prática pedagógica, que tornou-se “[...] mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificavam.” (SAVIANI, 1999, p. 76). Saviani retira o problema da busca de igualdade presente na proposta da Escola Nova e coloca os limites do método tradicional apenas em sua cristalização histórica.

O desenvolvimento da crítica feita por Saviani com relação a Escola Nova nos indica como perde-se de vista o fato dela surgir como uma forma de melhorar do ensino público. Saviani não trabalha os mecanismos que articulam o discurso da Escola Nova aos interesses da burguesia, colocando-a como uma proposta burguesa que pretende melhorar o ensino das elites e piorar o ensino oferecidos aos mais pobres, mesmo reconhecendo que quando novas propostas de renovação da escola aparecem, novos mecanismos de recomposição da hegemonia aparecem para manter o *status* da escola e que nem a pedagogia histórico-crítica está livre de tais mecanismos.

É um fato que setores conservadores vêm se apropriando não só da pedagogia histórico-crítica como de outras propostas – a utilização do método de Paulo Freire é um exemplo disso. Desnatura-se o quadro original, encaixando-se conceitos de uma proposta em outro esquema teórico. (SAVIANI, 2008, p. 83).

Se considerarmos do ponto de vista da articulação, veremos que enquanto as teorias críticas procurarem meios de negar a pluralidade do espaço social e o caráter incompleto das identidades políticas, os discursos como o do neoconservadorismo, do neoliberalismo, entre outros, se aproveitam da individualidade para reduzir, por exemplo, a ação do Estado no combate às desigualdades sociais.

Para Laclau e Mouffe (2015), os novos antagonismos são marcados pela profusão de particularismo e, consequentemente, pela tendência de valorizar as diferenças. “Por esta razão, muitas destas formas de resistência se manifestam não na forma de lutas coletivas, mas através de uma afirmação do individualismo.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 249). Daí o perigo da direita articular ao seu discurso de defesa de privilégios.

O fato é que o discurso democrático, resultante de muitas lutas, impactou profundamente a ideia de como a liberdade é concebida.

Partindo da definição tradicional de liberdade de Locke – “liberdade é ser livre da coerção e violência dos outros” –, tínhamos passado, com John Stuart Mill, à aceitação da liberdade política e da participação democrática como importante componente de liberdade. Mais recentemente, no discurso social-democrata, a liberdade veio a significar a “capacidade” de fazer escolhas e manter aberta a uma série de alternativas reais. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 258).

De tal modo, que hoje a pobreza, a falta de educação e outras desigualdades nas condições de vida são consideradas como ofensas à liberdade e é esta transformação que vem sendo questionada pelo neoliberalismo e neoconservadorismo. Portanto, ao invés de articular elementos que visam a ampliação das liberdades, vem-se reduzindo os poderes do Estado, uma vez que este é responsável pelo bem-estar dos cidadãos, utilizando o discurso da liberdade individual.

No final, a esquerda se interessava apenas por um leque limitado de questões vinculadas à infraestrutura e aos sujeitos constituídos no seu interior, enquanto todo o vasto campo da cultura e da definição da realidade construída sobre a base desta, todo o esforço de articulação hegemônica das diversas formações discursivas, foi deixado livre para a iniciativa da direita. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 261).

Em suma, a educação tem o papel de formar o homem e, após o século XIX, esta função foi articulada a ideia de consolidação de uma sociedade democrática, desta forma a escola surge como um espaço para alcançar esse objetivo: formar cidadãos. Com as falhas cada vez maiores deste modelo de ensino, as pesquisas indicadas por Saviani surgiram como um esforço de compreender a escola e a educação dentro da dinâmica do social, contudo, nenhum foi capaz de captar a natureza específica da educação, que é caracterizada pelo caráter não-material do trabalho pedagógico.

A pedagogia histórico-crítica começa a ser elaborada como uma forma de compreender as complexas mediações pelas quais a educação e a escola se inserem na sociedade capitalista (SAVIANI, 1999, p. 42). Consequentemente, a escola é compreendida como “mediação”, mesmo sendo determinada, ela influencia a estrutura social, não sendo autônoma com relação à sociedade. Contudo, notamos que, por compreender a sociedade como sendo dividida em classes com interesses opostos, fixar as identidades desses agentes e seu ponto de chegada, a pedagogia histórico-crítica acaba não contendo os efeitos que

limitam a liberdade e a igualdade dos sujeitos sociais, mesmo posicionando-se do lado das classes emergentes.

Dito isto, a administração/gestão escolar não foge à lógica da “mediação”, ou seja, é compreendida por meio de leis necessárias que levarão a quebra da sociedade capitalista, com o auxílio da educação, no sentido de elevar o nível cultural das massas para constituir um novo bloco histórico a direção do proletariado, classe dominada da sociedade capitalista. Em um contexto de antagonismo de classes, senso comum e filosofia acabam travando uma luta hegemônica, “[...] trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares.”. Isto é, é preciso estabelecer uma nova relação hegemônica, em que a filosofia possa lhe dar a consistência, a coesão, e a coerência de uma concepção elaborada do mundo (SAVIANI, 2007, p. 3).

A administração/gestão educacional/escolar surge como uma atividade-meio para que a escola alcance tais objetivos e está centrada no papel do diretor, nas “[...] suas relações com os técnicos intermediários, orientadores, supervisores, assim por diante, chegando em seguida ao professor e aos alunos.” (SAVIANI, 1999, p. 47).

A identidade do diretor é dividida em dois aspectos, a primeira é a do educador.

Percebe-se que a escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo um educador; antes de ser um administrador, ele é um educador. (SAVIANI, 2007, p. 248).

Para Saviani (2007, p. 61), o educador é um profissional que quer educar de modo intencional, assim, é preciso agir em função de objetivos pré-definidos. Se a educação visa promover o homem, a ciência surge como um meio importante para o homem conhecer essa situação. Assim, se a ciência que norteia o diretor, responsável máximo de sua unidade escolar, é a pedagogia histórico-crítica, seu trabalho é manter a natureza educativa da escola de acordo com essa perspectiva.

Há um alinhamento entre a identidade do diretor e a dos educadores. O método da pedagogia histórico-crítica considera que o professor tem uma compreensão sintética porque sua ação implica uma certa articulação entre seus conhecimentos e experiências com a prática social. Já a compreensão dos alunos é sincrética porque, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma

impossibilidade de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

No processo de aprendizagem para a pedagogia histórico-crítica, o primeiro passo é um início precário, o segundo passo é a “problematização”⁴⁸, em que se aborda as questões que precisam ser revolvidas no âmbito da prática social.

O terceiro passo⁴⁹ da pedagogia revolucionária é a “instrumentalização”, em que há a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Os instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente e a apropriação pelos alunos depende da transmissão direta ou indireta do professor.

Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (SAVIANI, 1999, p. 81).

O quarto passo⁵⁰ é denominado de “catarse”, que é baseada em Gramsci. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 1999, p. 81). Aqui se realiza a passagem da síncrese à síntese, onde os alunos manifestam a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos mais elaborados. Assim, justifica-se a concepção de que a atividade educacional supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível, “[...] uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.” (SAVIANI, 1999, p. 82).

O quinto e último passo é a própria “prática social”⁵¹, porém, compreendida agora de maneira sintética pelos alunos. Além de chegarem ao nível que o professor se encontrava, a compreensão se torna mais orgânica, pois reduz a precariedade inicial. “Essa elaboração dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica.” (SAVIANI, 1999, p. 81).

⁴⁸ O segundo passo da pedagogia tradicional é a apresentação de novos conteúdos e da pedagogia nova é o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos. (SAVIANI, 1999, p. 80).

⁴⁹ O terceiro passo da pedagogia tradicional é a assimilação de conhecimentos e da pedagogia nova é a coleta de dados. (SAVIANI, 1999, p. 80).

⁵⁰ Que é a generalização na pedagogia tradicional e a hipótese na pedagogia nova. (SAVIANI, 1999, p. 81).

⁵¹ O quinto passo da pedagogia tradicional seria a aplicação enquanto na pedagogia nova é a hipótese. (SAVIANI, 1999, p. 81).

Para Saviani (1999, p. 82), esses passos mudariam qualitativamente a compreensão da prática social, pois propicia que os agentes sociais a transformem: “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.” (SAVIANI, 1999, p. 82).

O diretor, sendo um educador, teria uma compreensão sintética da formação do homem, portando, mesmo a elevação cultural das massas não sendo interessante para o capitalismo, o diretor tem a totalidade do social definida pela ciência que se apresenta como síntese, como um conhecimento preciso da realidade: a pedagogia histórico-crítica.

A segunda identidade do diretor é a administrativa, que aparece quando é preciso articular diferentes funções “[...] como a harmonização dos interesses dos diferentes atores no interior da escola” (SAVIANI, 2007, p. 247) e, pela escola fazer parte de uma rede, o papel do diretor também extrapola o âmbito da unidade escolar, “[...] articulando-a com as exigências do complexo escolar configurado no chamado ‘sistema de ensino’.” (SAVIANI, 2007, p. 247).

Em termos ideias, caberia ao diretor efetuar a mediação entre os dois focos de pressão, saturando de conteúdo as formas que decorrem das exigências da chamada “instância superior” (o sistema); sua ação se dirigiria, então, no sentido de subordinar e adequar as prescrições administrativas à finalidade educativa colimada no interior da escola. Na prática, poderíamos mesmo dizer que um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do “sistema”, subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das “normas superiores” mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido. (SAVIANI, 2007, p. 249).

Saviani (2007, p. 249) afirma que a própria dinâmica da instituição gera mecanismos que garantem um certo equilíbrio, porém, quando existem crises, a contradição necessita ser revolvida e não apenas mantida. No caso de crises no âmbito escolar, elas ocorrem quando as exigências da “administração superior” se mostram incompatíveis com a atividade educativa da escola, como é o caso que ocorreu na greve dos professores de 1979.

Além trabalhar no espaço escolar, é preciso haver “[...] um grau de organização que pressione o Estado e o conjunto da sociedade, no intuito de que a educação venha a assumir um caráter de prioridade efetiva e com isso os recursos necessários venham a ser

destinados.” (SAVIANI, 2008, p. 117). Portanto, é lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses dos dominados.

Pensando em sua aplicabilidade, o diretor serviria à pedagogia histórico-crítica de duas maneiras. A primeira, considerando sua identidade de educador, seria de manter o corpo docente em torno de seus pressupostos. Como as escolas estão organizadas da maneira que correspondem à determinada concepção e para mudar o ensino não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, alunos e comunidade, a pedagogia histórico-crítica auxiliaria o diretor no sentido de compreender a “[...] prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos docentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.” (SAVIANI, 2008, p. 121).

A segunda maneira diz respeito a sua identidade de administrador de sua unidade escolar. Quando as instruções da “administração superior” forem incompatíveis com o que é considerado essencial para a formação dos alunos, o diretor ofereceria resistência às determinações propostas, principalmente, quando oferecerem um esvaziamento do conteúdo ensinado. Como sabemos, para a pedagogia histórico-crítica, a própria existência da escola como instituição de ensino surge como um indício da especificidade do processo educativo, assim, sua função é a de socializar o saber sistematizado: “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Segundo Saviani (2008, p. 15), é o saber sistematizado que justifica a existência da escola, assim, esta tem a ver com o problema da ciência, que se trata do conhecimento metódico e sistematizado: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como ao próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão.” (SAVIANI, 2008, p. 15).

Se a ciência que se coloca síntese da realidade, que organiza o “caos da sociedade”, que determina como as coisas devem se desenvolver e, conseqüentemente, o seu resultado, a função dos agentes escolares seria o de escolher entre o que está de acordo ou não com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica? Teoria que, como citamos, pretender abarcar a totalidade discursiva, em que seus agentes têm uma identidade bem definida, não admitindo a pluralidade do espaço social.

Retomamos Laclau e Mouffe (2015) para reafirmar a necessidade de partir da pluralidade do social, para pensar os diversos antagonismos que emergem de variadas formas de subordinação.

Ao se rejeitar a concepção da classe operária como “classe universal”, torna-se possível reconhecer a pluralidade dos antagonismos que tem lugar no campo do que é arbitrariamente agrupado sob o rótulo de “lutas dos trabalhadores” e a importância inestimável da grande maioria deles para o aprofundamento do processo democrático. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 253).

Desta forma, é importante que a área da administração/gestão escolar assumisse uma atitude crítica no sentido antagonístico, assim, reconhecendo os limites do conhecimento, principalmente, daquele que concebe o espaço social como uma totalidade suturada e autodefinida, pois elas limitam as lutas democráticas contra diferentes formas de subordinação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como iniciamos o trabalho afirmando, com o artigo “Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em administração/gestão educacional/escolar” (ABDIAN; NASCIMENTO; SILVA, 2016), a necessidade do aprofundamento conceitual na área da administração/gestão educacional/escolar, todo o processo desta dissertação colaborou para corroborar com esta afirmação, indicando a importância de se analisar as bases sobre as quais se constituiu tal área de estudos por outras vias.

De tal modo, a escolha do referencial teórico acabou se tornando uma das principais questões deste trabalho. Tal trajetória nos ajudou a estabelecer a Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe (2015), como uma opção compatível com nossos objetivos, evitando a tendência de buscar uma verdade retirada de amostras de textos falados ou escritos, que pretendem encontrar a explicação última das transformações no espaço social, mantendo a neutralidade dos resultados obtidos sem considerar a constituição do próprio discurso.

Nesta perspectiva, o discurso é colocado como o resultado da prática articulatória, a totalidade estruturada resultante desta prática não é objetiva, há uma infinidade de elementos não captados por essa estrutura, que resulta em uma identidade precária, pois depende das relações estabelecida entre os elementos selecionados, por isso, essa identidade nunca é fixa e completa.

Nosso objetivo foi compreender como Saviani concebe a administração/gestão escolar na e para a teoria que cunhou de pedagogia histórico-crítica. Um primeiro passo foi analisar o conceito de crítica. Chegamos à conclusão de que a abordagem de Foucault (1978) com relação à crítica aproxima-se da categoria antagonismo, elaborada por Laclau e Mouffe. Sendo a crítica um movimento em que o sujeito se dá o direito de interrogar, ela impõe limites ao conhecimento, assim como o antagonismo impõe os limites à estrutura do discurso, impedindo-a de se fixar completamente como uma lógica dos significados e que, levando para uma análise do espaço social, demonstra a impossibilidade da construção total da transparência do social. Desta forma, a atitude crítica e o antagonismo partilham da mesma atitude, a de estabelecer limites que impedem a construção de uma realidade, de um conhecimento que pretende se estabelecer como realidade concreta e objetiva.

Com isso, indicamos a primeira discordância com a pedagogia histórico-crítica, que mesmo identificando os limites de teorias pedagógicas anteriores, acaba desenvolvendo uma crítica normativa, que tem como objetivo superar a sociedade de classes em direção

uma sociedade socialista. Mesmo em certos momentos de sua análise, identificarmos aspectos articulatórios, no sentido de caracterizar a precariedade de certas identidades, para manter suas categorias de análise, Saviani define a sociedade por meio de uma lei imanente, assim, nos defrontamos com a dualidade estabelecida por duas identidades construídas em torno de posições bem definidas. A burguesia, que pretende manter seu *status*; e o proletariado, que tem que dar conta de retomar o projeto burguês, enquanto classe revolucionária, rumo a uma sociedade igualitária.

Neste contexto, a escola que precisa ser administrada é aquela que vai formar o proletariado com os princípios da burguesia do século XIX, formá-los para participarem do processo político, da consolidação da ordem democrática. Por meio da análise do *corpus* da pesquisa, notamos que, ao analisar a administração/gestão escolar, há uma centralidade na figura do diretor na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Se o diretor é, segundo Saviani (2007, p. 247), o responsável máximo de sua unidade escolar, estando no topo da estrutura hierarquizada da escola, é fácil colocá-lo como representante dos anseios de sua unidade escolar, mesmo não trabalhando sozinho.

Para Laclau e Mouffe (2015, p. 195), a categoria representação é um princípio de organização das relações sociais, porém seu terreno é o de um jogo cujo resultado não está predeterminado desde o início. “Ora, toda relação de representação se funda numa ficção: a presença, num certo nível, de algo que, a rigor, está ausente dela.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 195). E essa representação pode ser concebida de diversas formas.

Num extremo do espectro de possibilidades, teríamos uma dissolução do caráter fictício da representação, de forma que os meios e o campo da representação seriam totalmente diferentes, *vis-à-vis* o que é representado; noutro extremo, teríamos uma total opacidade entre o representante e o representado: a ficção se tornaria uma ficção num sentido estritamente literal. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 195).

Quando os autores apresentam a ideia do partido de vanguarda na concepção marxista, eles destacam uma característica peculiar, o partido não representa o agente concreto, mas os seus interesses históricos. “Em toda luta política de certa importância há [...] um esforço muito claro para ganhar o apoio dos agentes sociais concretos para seus supostos ‘interesses históricos’.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 195-196).

Logo, quando afirmamos que o diretor ideal seria o educador, que mantém em funcionamento os princípios teóricos da pedagogia histórico-crítica e o administrador, que controlaria as instruções externas da “administração superior” para que não fujam do que é

considerado essencial para a formação dos alunos, na verdade, é a teoria que está funcionando como uma espécie de partido de vanguarda, funcionando como um representante e não o diretor e nem qualquer outro sujeito, porque a representação não parte dos agentes concretos, e sim do discurso construído em torno de demandas, assim, o que temos é aquele esforço de ganhar o apoio das pessoas para essas supostas demandas ou interesses históricos.

Não estamos afirmando que o diretor ou qualquer outro agente não deva recorrer à teoria, porém, para e na pedagogia histórico-crítica eles são trabalhadores e alunos que precisam ser arrebatados por interesses, que são concebidos como passos para a superação do capitalismo. Não há espaço para discordâncias, uma vez estabelecida, o seu objetivo é convencer e não vencer. Segundo Saviani (1999, p. 80), o educador, que tem uma compreensão sintética, porque sua ação implica uma certa articulação entre seus conhecimentos e experiências com a prática social, acredita estar agindo para o bem de seus alunos, que, por sua vez, têm uma compreensão sincrética, porque, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. Desta forma, quando há a rebeldia por parte dos educandos, o educador tenta superar este desafio, demonstrando que os maiores prejudicados são os próprios educandos.

A rebeldia é interpretada como uma quebra de valores, pois a identidade dos sujeitos é fixada em um sistema fechado e racional. Desta forma, a rebeldia não é relacionada, por exemplo, à falta de participação dos alunos ou até mesmo dos educadores no estabelecimento de objetivos e interesses. Por compreender que é um dos meios para se chegar à igualdade essencial entre os homens, a pedagogia histórico-crítica não se coloca em uma posição de opressor ou de pouco democrática. Por considerar a democracia o ponto de chegada de sua ação, a pedagogia histórico-crítica se desprende da necessidade de participação dos agentes escolares.

Desta forma, concluímos que é importante a área da administração/gestão escolar continuar no sentido de superar os limites, evitando o “[...] o apriorismo essencialista, a convicção de que o social é suturado em algum ponto a partir do qual é possível fixar o sentido de todo evento, independentemente de qualquer prática articulatória.” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 264), pois, isto limita a capacidade de ação e análise política. Com base em Laclau e Mouffe (2015), indicamos a importância de partir do caráter plural da

democracia, articulando as lutas contra as diversas formas de subordinação e compreendendo os constantes deslocamentos do discurso de uma formação social.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; NASCIMENTO, P. H. C.; SILVA, N. D. B. Desafios Teórico-Metodológicos para as Pesquisas em Administração/ Gestão Educacional/Escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p.465-480, abr./jun. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281p.
- BORGES, B. I. Os sentidos da “Crítica”. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 61-79, jul./dez. 1987. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2072>. Acesso em 13 mar. 2018.
- BOUTET, J. Por uma análise do discurso multidimensional. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou Discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.
- COUTINHO, L. C. S.; LOMBARDI, J. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 68, p. 224-238, jun. 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou Discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- FOUCAULT, M. **O que é a crítica?** [Crítica e Aufklärung]. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).
- PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- PESSOA, F. Poemas inconjuntos. In: **Obra completa de Alberto Cairo**. Edição de Jerónimo Pizarro e Patricio Ferrari. 1. ed. Rio de Janeiro: Tinta da China Brasil, 2018.
- ROCHA, D. Perspectiva foucaultiana. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou Discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

RUSSO, D. A.; MAIA, G. Z. A. A Escola como Objeto de Estudo da Ciência da Educação no Brasil (1990 - 2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 1-12, 2009.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos**, São Paulo, v.6, n.1, p.25-42, 2004.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, Univerdidade de São Paulo, 1969.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso-comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo, 2006.