

## DA CRÍTICA À LUTA PELA SUPERAÇÃO DAS PEDAGOGIAS BURGUESAS EM TEMPO DE OFENSIVA DO CAPITAL À EDUCAÇÃO

FROM THE CRITICISM TO THE FIGHT FOR OVERCOMING BURGUESE PEDAGOGIES IN THE TIME OF CAPITAL OFFENSIVE TO EDUCATION

DE LA CRÍTICA A LA LUCHA POR SUPERAR LAS PEDAGOGÍAS BURGUESAS EN LA ÉPOCA DEL CAPITAL OFENSIVO A LA EDUCACIÓN

*Silvana Calvo Tuleski*  
(UEM, Brasil)

*Lígia Márcia Martins*  
(UNESP, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.702>

**RESUMO:** Objetiva-se recuperar as críticas de Pistrak e Vigotski às pedagogias burguesas do início do século XX, após a revolução de 1917, demonstrando a convergência com as críticas de Saviani ao ensino tradicional e a Escola Nova, na segunda metade do século XX. Os autores, à sua época explicitaram que tais pedagogias defendiam interesses de classe, sendo conservadoras na essência e advogavam pela elaboração de uma pedagogia socialista, superando os aspectos progressistas das pedagogias burguesas e negando seus aspectos conservadores. Atualmente, com a ofensiva do Capital na educação, a crítica propositiva nos mune na luta por uma escola pública de transição contra as forças conservadoras, opondo resistência e instituindo forças contrárias para a transformação radical desta forma de sociabilidade.

**Palavras-chave:** Classes Sociais e Educação, Educação Burguesa, Crítica da Educação, Pedagogia Histórico-Crítica.

**ABSTRACT:** The objective is to recover Pistrak and Vigotski's criticisms of the bourgeois pedagogies of the early 20th century, after the 1917 revolution, demonstrating the convergence with Saviani's criticisms of traditional education and the New School, in the second half of the 20th century. The authors, at their time, explain that such pedagogies defended class interests, being essentially conservative and advocating the elaboration of a socialist pedagogy, overcoming the progressive aspects of bourgeois pedagogies, and denying their conservative aspects. Nowadays, with the offensive of Capital in education, propositional criticism equips us in the struggle for a public school of transition against conservative forces, opposing resistance and instituting opposing forces for the radical transformation of this form of sociability.

**Keywords:** Social Classes and Education, Bourgeois Education, Criticism of Education, Historical-Critical Pedagogy.

**RESUMEN:** El objetivo es recuperar las críticas de Pistrak y Vigotski a las pedagogías burguesas de principios del siglo XX, después de la revolución de 1917, demostrando la convergencia con las críticas de Saviani a la educación tradicional y la Nueva Escuela, en la segunda mitad del siglo XX. Los autores, en su momento, explican que tales pedagogías defendían los intereses de clase, siendo esencialmente conservadoras y abogando por la elaboración de una pedagogía socialista, superando los aspectos progresistas de las pedagogías burguesas y negando sus aspectos conservadores. Hoy, con la ofensiva del Capital en la educación, la crítica proposicional nos equipa en la lucha contra las fuerzas conservadoras, oponiendo resistencia e instituyendo fuerzas opuestas para la transformación radical de esta forma de sociabilidad.

**Palabras clave:** Clases Sociales y Educación, Educación Burguesa, Crítica de la Educación, Pedagogía Histórico-Crítica.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar as críticas que M. M. Pistrak (1888-1937), L. S. Vigotski (1896-1934) e D. Saviani (1943- XXX) realizam às pedagogias burguesas. Apresentaremos inicialmente as discussões referentes aos limites das pedagogias burguesas feitas por Pistrak e Vigotski, expondo em quais aspectos convergem, pois ambos foram contemporâneos e estiveram vinculados à empreitada de reformulação do sistema educacional soviético após a Revolução de 1917. Por fim, trataremos das análises realizadas por Saviani, em seus pontos de convergência com os autores soviéticos citados.

O momento atual, nacional e internacional, é de decadência da sociabilidade burguesa e da ideologia que a sustenta, com o aprofundamento do irracionalismo conservador, como nos apontam Netto (2013) e Coutinho (2010), agravada pela crise econômica e intensificada pela crise sanitária em virtude da pandemia do Covid-19. Neste contexto, verificamos uma ofensiva do Capital no setor educacional, com a implementação do Ensino Remoto, cuja essência se sustenta em dois pilares complementares: a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto (aulas presenciais por videoaulas) com dispensa de inúmeros trabalhadores do setor educacional, e; desmonte da estrutura da rede pública de ensino, organizada sobre a presencialidade, implicando na redução drástica dos investimentos por parte do estado na educação pública, como instalações de escolas, contratação de funcionários e professores etc. Destes pilares, outras consequências se desdobram, como a migração de recursos públicos para gestores privados/empresas de tecnologia e, em médio e longo prazo, tornar dispensável a formação aprofundada dos professores, vinculada aos conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos.

Em suma, aquilo que Alves (2006) apontava sobre a parcelarização e fragmentação do conhecimento do educador, operada pela inserção dos manuais didáticos como principais instrumentos de ensino, agora se agudiza com as “novas” tecnologias. Não por acaso, por parte dos defensores do ensino remoto há uma condenação do ensino presencial “conteudista” e um enaltecimento das pedagogias ativas, focadas na pretensa autonomia do aluno, dentre elas a “sala de aula invertida”. O que no discurso se põe como inovador, colocando seus críticos na posição de conservadores, nada mais é do que o “requestrar” das pedagogias do aprender a aprender, analisadas em suas consequências formativas por Duarte (2003), principalmente para os filhos da classe trabalhadora.

Entendemos que a recuperação das críticas realizadas por Pistrak, Vigotski e Saviani às pedagogias burguesas, nos ajudam a superar a aparência sedutora dos

modismos pedagógicos, compreendendo as determinações de classe daquilo que se propagandeia como “inovador”. Importante destacar que quando qualificamos de pedagogia burguesa, consideramos que partem de uma posição de classe, que defendem os interesses da classe burguesa e, neste sentido, atuam na direção de conservação desta forma de sociabilidade. Neste texto, iniciaremos pela discussão dos autores soviéticos e, por fim, do autor elaborador da Pedagogia Histórico-Crítica, visando a problematização exposta sobre a “novidade” que não traz nada de novo em sua essência e que viabiliza ainda mais o desmonte dos direitos à educação pública de qualidade, estes resultantes da luta árdua da classe trabalhadora.

## **Pistrak, Vigotski e a crítica às pedagogias burguesas no período pós-revolucionário**

M. M. Pistrak (1888-1937), foi um dos pedagogos líderes das duas primeiras décadas de construção da escola soviética, responsável pelo desenvolvimento da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e L. S. Vigotski (1896-1934) foi um dos elaboradores da Psicologia Histórico-Cultural de base marxista. Ambos se envolveram intensamente, a partir de seu campo de atuação, na consolidação do socialismo após a Revolução de Outubro de 1917 e tiveram seus embates com relação à persistência das concepções educativas burguesas, no período de consolidação do socialismo na URSS.

Pistrak e seus colaboradores destacavam que a revolução social tinha por base o desmascaramento dos interesses de classe que sustentavam determinada forma de educação e, na reformulação do sistema educacional era fundamental a análise das formações educativas burguesas, identificando as mais progressistas, para superá-las por incorporação, na direção de uma educação essencialmente socialista: “Assim como o novo regime é acalentado no ventre da sociedade antiga, com sua contradição interna (da sociedade), assim também a nova escola pode estar ligada com a antiga, até melhor, com a escola da continuidade dialética, revolucionária” (BEREZANSKAYA *et al.*, 2013, p. 112).

Este movimento de análise e crítica, de síntese que pretende avançar como ruptura e continuidade ao mesmo tempo, fica perceptível tanto nas obras de Pistrak e Vigotski. Ambos indagavam: quais elementos progressistas se apresentavam na sociedade burguesa, mas em virtude da contradição essencial entre Capital X Trabalho, não podiam se desenvolver, se corromperam e adulteraram? Observaram, cada um à sua maneira, que incorporar ou defender a importância do trabalho, considerar os interesses infantis, retirar o estudante da

passividade colocando-o em atividade, buscar unidade entre os conteúdos, eram elementos que se apresentavam nas pedagogias progressistas burguesas. Porém, tais aspectos vinculavam-se diretamente aos interesses de manutenção da sociabilidade burguesa e não concorriam para a emancipação humana, mas para a formação de trabalhadores aptos a ocupar seu lugar na divisão do trabalho, com comportamentos individualistas e concorrenciais, distantes de uma formação coletivista, necessária para a consolidação da sociedade socialista. Deste modo, a problemática instaurada era sobre como tais aspectos progressistas podiam ser reorganizados em direção a uma formação essencialmente socialista.

Justamente por isso apontavam para o perigo da importação acrítica das pedagogias burguesas, apenas adaptando-as superficialmente à sociedade que pretendia construir-se sob parâmetros socialistas. Sem operar com a lógica formal, da exclusão dos opostos, dedicaram-se a esta análise cuidadosa tomando como ponto de partida os objetivos da educação, para verificar o que nas pedagogias existentes do campo progressista, poderia ser rearticulado aos interesses socialistas. Para Pistrak (2011), era necessária uma base teórica em termos pedagógicos, que esclarecesse os objetivos da educação: “[...] educar combatentes a serviço dos ideais da classe operária, dos construtores da nova sociedade” (PISTRAK, 2011, p. 28).

Como pensar a escola do trabalho e o interesse infantil tendo em vista os objetivos acima? Para eles, o fundamental não era descartar o parâmetro do trabalho no processo educativo ou secundarizar o interesse infantil, mas tomá-los em acordo com as novas relações sociais a serem forjadas, redimensioná-los de modo teórico e prático no âmbito educacional. Na concepção burguesa, o trabalho tinha como foco a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, conformação às formas de exploração de mais valia: “A questão sobre o trabalho na escola, como base do ensino, ou melhor, sobre o ensino da produção, deve ser colocada em ligação com o trabalho social, com a produção real [...]” (BEREZANSKAYA *et al.*, 2013, p. 118). E, sobre o interesse infantil, aspecto central nas formulações dos mais diversos autores adeptos do movimento da Escola Nova, advogavam que a educação soviética não os ignoraria, mas os compreenderia de modo distinto, sobre como conduzi-los e transformá-los tendo em vista a coletividade. “[...] é preciso compreender a unidade entre forma (características gerais do cérebro e funções) e conteúdo (vida social)” (BEREZANSKAYA *et al.*, 2013, p. 119).

Vigotski (2001) propunha o papel do professor como “organizador do meio social educativo”, defendia a superação da forma de ensino essencialmente verbalista da escola tradicional czarista que colocava o aluno em posição passiva e

o professor como máquina de lançar conteúdos, sendo a função do estudante obedecer sem questionar. Porém, o movimento da Escola Nova burguesa buscou esta superação e inverteu a fórmula, colocando o professor em posição passiva, de subordinação às inclinações infantis. Para Vigotski e Pistrak, não haveria nenhuma razão para que o ensino se subordinasse aos interesses naturais infantis, muitas vezes contraditórios, porém era preciso conhecê-los e compreendê-los como ponto de partida do trabalho educativo, para “[...] tomar em suas mãos se possível a maioria destas influências, organizá-las numa determinada direção e fundamentar seu trabalho com a criança já em base ao que a escola dominou e domina” (BEREZANSKAYA *et al.*, 2013, p. 119).

Em virtude das contradições existentes no período de transição, muitas ideias das pedagogias burguesas impregnaram as proposições feitas para a reorganização do sistema educacional soviético e somente com análise crítica e amplo debate puderam ser descartadas. As insuficiências foram questionadas, com relação ao desenvolvimento de hábitos de estudo, sistematicidade ou domínio de conteúdos mais complexos (que acabavam ficando fragmentários ou superficiais), pois estas resultaram em uma educação dirigida aos interesses dos alunos, sem que novos interesses fossem desenvolvidos. Pistrak (2011) foi contundente em sua crítica ao dizer: “[...] nossa pedagogia teórica é simples consequência do fato de que esta copia ainda as antigas teorias pedagógicas que nos foram transmitidas pelos pedagogos reformistas pequeno-burgueses [...]” (PISTRAK, 2011, p. 17-18).

O desafio estava em constituir ao mesmo tempo e de modo amalgamado uma teoria e prática pedagógica em acordo com as finalidades educativas de construção de uma sociedade socialista, o que também trazia contradições: “[...] a maioria dos professores considera a teoria [...] um sistema independente objetivando seu próprio desenvolvimento sem relações com a prática” (PISTRAK, 2011, p. 18). Além da cisão entre teoria e prática, outro problema era a herança burguesa de uma concepção de que a educação deveria ser apolítica, compartilhada por muitos professores:

Esta concepção dominava e domina a sociedade burguesa, mas a ideia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. [...] Em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre o aparelho político e o ensino, *embora a sociedade burguesa não possa reconhecê-lo*; entretanto, esta sociedade educa as massas através da Igreja e por intermédio de todas as organizações que se baseiam na propriedade privada (PISTRAK, 2011, p. 18-19 – *grifos do autor*).

Para o autor era impossível discutir um problema escolar abstraíndo-o dos aspectos políticos e se assim o fosse o sistema de ensino soviético acabaria por utilizar “[...] as velharias pedagógicas sem submetê-las a uma análise cuidadosa” (PISTRAK, 2011, p. 19). Para ele, a escolha do método pedagógico apropriado era

fundamental, baseando-se na categoria trabalho, que deveria ter como objetivo a reconstrução e transformação do conjunto da economia, diferentemente da sociedade burguesa que visava o aumento dos lucros explorando o trabalhador, a educação se transformaria de meio de exploração a meio de libertação. Se na sociedade burguesa a organização científica do trabalho era feita de cima para baixo, por um plano determinado pelos administradores capitalistas para extrair o máximo do trabalhador em suas horas de trabalho enquanto tem saúde, para o autor ela teria outro propósito na sociedade socialista.

[...] nós, ao contrário, só poderemos realizar a organização científica do trabalho *de baixo para cima*, atraindo a atenção das massas operárias para este tipo de organização, suscitando um certo entusiasmo em torno desses problemas, figurando essa organização científica como um meio de consolidar o que já realizamos em termos de revolução social (PISTRAK, 2011, p. 78 – *grifos do autor*).

Também criticou a tentativa de romper com a organização do ensino czarista abolindo-se totalmente a divisão por disciplinas, pois com isso conduziu a uma anarquia: “[...] cada disciplina começou a valorizar seus próprios objetivos independentes, levantando barreiras entre elas e suas vizinhas. Essa situação continua a predominar aqui e ali, impedindo a correta colocação do problema” (PISTRAK, 2011, p. 94). Defendia a necessidade de revisar o ensino da “ciência pura”, separando-a de sua aplicação em sociedade, procedimento comum na escola czarista, e propunha que:

[...] na escola a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola. [...] não se deve transpor os métodos puramente científicos do laboratório para a escola de massas, para a escola que tem por finalidade a *educação social*” (PISTRAK, 2011, p. 94 – *grifos do autor*).

Era preciso considerar que o conhecimento científico se produzia pela busca por soluções a problemas da vida, da realidade, explicitando que estes não se encontravam cindidos em campos do saber, mas estavam organicamente articulados, no conjunto da vida social. Ao mudar o modo de se conceber o conhecimento, mudava-se o modo de se pensar o ensino, que deveria agrupar as disciplinas isoladas em torno de temas fundamentais de estudo, uma vez que “As diferentes disciplinas científicas analisam na verdade a mesma matéria: a realidade atual não é, digamos assim, poliédrica?” (PISTRAK, 2011, p. 96).

Ao mesmo tempo que defendia a importância da unidade entre conteúdos em torno de uma problemática, Pistrak (2011) criticava a adesão acrítica ao sistema do complexo, que se transformou em fetiche: “[...] o que estava claro no início está agora confuso e transformado em acrobacia pedagógica” (KRUPSKAIA, *apud* PISTRAK, 2011, p. 105). Para Pistrak (2011), o sistema de complexo não poderia ser uma mera técnica de organização do programa, pois compreendia em sua essência

uma nova compreensão dos fenômenos estudados, não mais de forma isolada. Analisou também o chamado “método de laboratório” de Dalton, questionando o segredo do charme que este exercia junto aos professores: “[...] o plano Dalton elimina o sistema dos deveres escolares que desagradam a todo o mundo, substituindo-o por um outro sistema que não exige muito tempo do professor” (PISTRAK, 2011, p. 129). Explicitou sua desconfiança em relação àquilo que vem com marca registrada da burguesia, porém “[...] esta crítica deve-se basear em nossos princípios de pedagogia social”, para ser possível analisar seus elementos positivos e inconvenientes. “É preciso condenar qualquer tentativa de organizar o trabalho segundo o plano Dalton e com a ajuda de traduções e de compilações (Dewey, Parkhurst etc.), que não estariam adaptadas a *nossos objetivos pedagógicos* (e não somente a *nossas condições de trabalho*)” (PISTRAK, 2011, p. 130 – *grifos do autor*). Novamente verificamos o destaque aos objetivos educacionais postos na sociedade socialista, balizadores da análise das pedagogias progressistas burguesas.

Para Pistrak (2011), um dos aspectos negativos do plano referia-se a uma organização do ensino egocêntrica e individualista, que destruiu o trabalho de classe, colocando cada aluno para responder por si e pelo seu trabalho, secundarizando qualquer trabalho coletivo. Aponta que eram utilizados contratos de estudos individuais assinados pelo estudante, eliminando não só o trabalho em conjunto, mas o “sentimento do trabalho em comum” (Pistrak, 2011, p. 131). Entendia, porém, que a proposta não deveria ser totalmente descartada, mas não merecia adesão acrítica. Ao contrário, postulava que o plano deveria ser adaptado à proposta do ensino por complexos, sem descuidar do princípio da coletividade.

A escola de transição para Pistrak (2015, p. 22-23 – *grifos do autor*) deveria “ênfatisar [...] o caráter de classe e o caráter socioeducativo do trabalho socialmente produtivo da criança. [...] chamamos de *trabalho socialmente necessário* das crianças” e este deveria ser expandido em suas múltiplas ramificações. Somente assim, o politecnismo se tornaria “um sistema de educação qualitativamente diferente para nossa escola [...] a escola politécnica torna-se uma escola que forma ‘membros da sociedade comunista multilateralmente desenvolvidos’” (PISTRAK, 2015, p. 23).

Para Pistrak (2015), nas condições da ditadura do proletariado, pela vontade consciente desta classe, “[...] a escola deixa de apenas refletir a realidade e começa a *influenciá-la*” e “[...] a educação das massas em geral e a escola em particular gradualmente crescem em seu peso específico na balança da história” (PISTRAK, 2015, p. 39 – *grifos do autor*). Era necessário partir das particularidades a serem superadas e erradicadas na transição para uma nova ordem social e a escola

precisava tomar parte neste processo, tendo nele um papel importante. Era urgente “[...] *a definição da direção de nossa escola em diferentes condições e em diferentes regiões*” (PISTRAK, 2015, p. 40 – *grifos do autor*). No período de transição apenas uma parte pequena de escolas poderia incluir os estudantes nos estágios da produção, o que não eliminaria o desenvolvimento na direção da politecnicidade nas demais escolas. Haveria, portanto, um período significativo em que os trabalhos seriam desenvolvidos por meio de oficinas e a partir delas os estudantes chegariam à compreensão da produção em larga escala. Tendo como objetivo “*a industrialização socialista e a reconstrução da economia*” que nortearia a organização escolar e a escola politécnica do período de transição. Muito trabalho precisaria ser realizado para ser possível “[...] mudar visivelmente a natureza das pessoas, isto é, a natureza do trabalhador, cada vez mais consciente de si mesmo como o ‘senhor’ da produção, e a natureza do trabalho dos camponeses envolvidos pela coletivização. A escola deve estar e estará empenhada neste processo, contribuindo para todo esse trabalho ter o máximo de efetividade” (PISTRAK, 2015, p. 71 – *grifos do autor*).

A tarefa englobaria a formação de trabalhadores qualificados, desenvolvimento tecnológico, elevação do nível cultural de toda a população adulta, eliminando o analfabetismo. Para Pistrak (2015), caberia à escola três tarefas: luta imediata pelo aumento da colheita e participação na formação cultural dos trabalhadores; indicar sua perspectiva ou desenvolvimento futuro para a politecnicidade como necessidade, iniciando desde já seus primeiros passos na preparação dos jovens para um “nível mais alto”; explicitar sua direção de “ordem social” escolar, ou seja, sua contribuição “para a preparação de um *novo tipo de pessoa*” (PISTRAK, 2015, p. 73 – *grifos do autor*). Na concepção do autor era preciso:

[...] o desenvolvimento em cada trabalhador de um sentimento de ‘senhor’, ou seja, de um sentimento de propriedade coletiva dos meios de produção e, portanto, da responsabilidade coletiva e individual por eles – tudo isso deve ser o resultado da nossa industrialização. A escola deve, com todas as forças, formar tais qualidades correspondentes nos estudantes (PISTRAK, 2015, p. 73-74).

Nesta linha, sobre como formar novas qualidades nos estudantes, considerando uma nova sociabilidade a ser consolidada, que Vigotski também se posiciona em sua crítica às pedagogias burguesas. Parte do pressuposto de que no organismo infantil há um embate entre distintas influências (reações inatas e instintivas X exigências sociais) que lhe determinará o comportamento ao longo dos anos e por isso “[...] a educação em todos os países e em todas as épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido em sua ideologia”. Quem educa não é somente o professor em sala de aula, mas todo o conjunto de relações

existentes no meio social escolar. Por exemplo, a educação burguesa czarista que pressupunha a passividade do aluno e a secundarização de sua vida pessoal, se ancorava na ideia falsa de que o educador era tudo e o aluno nada. “Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque” (VIGOTSKI, 2001, p. 64).

Vigotski expunha que a velha pedagogia exagerava a percepção/recepção transformando o aluno numa esponja, para absorver e reproduzir, mas não elaborar e criar, e com isso o conhecimento ficava descolado da experiência pessoal do aprendiz. “A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir. Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 65). Destacava que isto não reduzia a zero o papel do professor invertendo a fórmula anterior para “o aluno é tudo e o mestre nada”, ao contrário, ao colocar o professor no papel de “organizador do meio social educativo” seu papel se tornaria extremamente importante, passando a ser “o regulador e controlador da sua interação com o educando”. Esta proposição, por sua vez, demandava destacar que a compreensão do meio defendida por ele tinha sua base no materialismo dialético, em nada se identificando com a organização do cenário da sala de aula. Vejamos como seria isso:

Se o mestre é impotente para agir imediatamente sobre o aluno, é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social. O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar esta alavanca. [...] Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (VIGOTSKI, 2001, p. 65-66).

Vemos aqui o quanto esta proposição vai ao encontro dos postulados piagetianos que advogavam a total reestruturação da organização escolar e sua ligação com a vida. O autor alertava para a correta compreensão do conceito de meio educativo, que em um primeiro momento poderia parecer que qualquer meio pode receber tal função ou incorrer na ideia falsa de que “a vida educa melhor que a escola”, levando à secundarização do ensino. Para ele era necessário considerar dois aspectos: o primeiro consistia que “a educação sempre visa não à adaptação ao meio já existente, o que pode efetivamente ser feito pela própria vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 68) e, o segundo, referia-se ao fato de que “os elementos do meio podem, vez ou outra, conter influências totalmente nocivas e destrutivas para o organismo jovem” (VIGOTSKI, 2001, p. 69). Caberia ao meio educativo fortalecer os elementos que promovessem o desenvolvimento multilateral humano e conter as forças nocivas e destrutivas que impedissem ou obstaculizassem tal desenvolvimento.

Vigotski (2000, p. 22, *grifo do autor*) fez a análise crítica das psicologias de sua época, apontando que: “Estudam a criança e o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores *em abstrato*, a margem de seu meio social e cultural”. Para ele o desenvolvimento do domínio da conduta seria sempre um processo mediado que se realizava por meio de estímulos-signos auxiliares, um processo que ia ganhando complexidade ao longo da vida, por meio de processos intersíquicos.

Não era por acaso que Vigotski (2001), ao se dedicar à discussão sobre o processo de ensino, enfatizava o papel do meio educativo. Para ele a escola educava não só pelos conteúdos e aspectos didáticos-pedagógicos, mas por intermédio das relações que a transversalizavam. O meio era considerado como fonte do desenvolvimento, modificando a criança em cada período de desenvolvimento. Porém, tal concepção não poderia ser tomada de modo mecânico e/ou determinista, mas dialético, pois a criança também exercia um papel ativo no meio. Pela atividade em cada período etário a criança atuaria no meio e este sobre ela, sendo a unidade para se compreender as relações entre a personalidade da criança e o meio, a vivência. Para Vigotski (2018, p. 75) “a vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança”, uma vez que pela vivência a criança se conscientizaria e daria sentido afetivo aos acontecimentos e situações, no interior da atividade.

Vigotski (2001) destacou que nos primeiros anos da revolução muitos interpretaram equivocadamente que a tarefa da educação socialista era destruir a escola e que a rua revolucionária educaria melhor as crianças e jovens:

Mas na vida existem os mais variados hábitos e a iniciação pode compreender as mais diversas qualidades. Não podemos dispensar um tratamento indiferente e igual a todos os seus elementos nem dizer decididamente “sim” a tudo só porque isso existe na vida. Logo, não podemos aceitar que o processo educativo seja deixado a mercê dos elementos da vida. Nunca conseguiremos calcular de antemão que elementos da vida irão predominar no nosso educando nem se teremos como resultado uma caricatura da vida, isto é, uma coleção dos seus aspectos negativos e imprestáveis (VIGOTSKI, 2001, p. 68).

Vigotski (2001, p. 69) ponderou a necessidade de “[...] rejeitar o princípio espontâneo no processo educacional e lhe contrapor uma resistência racional e uma administração desse processo movida pela organização racional do meio”, com base no conhecimento científico. Tais proposições ele aprofundou em investigações posteriores vinculadas diretamente a como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, antes intersíquicas, para tornarem-se intrapsíquicas. Advogou que:

O homem sujeita a natureza ao seu serviço segundo as leis da própria natureza. O mesmo acontece com a educação social. O conhecimento das verdadeiras leis da educação social, independentes da vontade do mestre, de modo algum significa o reconhecimento da nossa

impotência diante do processo educacional, recusa a intervir nele e entrega de toda a educação à força espontânea do meio (VIGOTSKI, 2001, p. 69).

Podemos verificar acima um ponto importante do materialismo histórico, do mesmo modo que o ser humano deve conhecer as leis da natureza para nelas intervir, o mesmo ocorreria com a educação social. Era preciso desvendar, conhecer as leis da educação social para nelas intervir e a escola como meio social educativo sistemático, na sua relação com o meio social mais amplo (que também educa de modo assistemático), deveria manter com este uma relação dialética, ao mesmo tempo em que sofre suas determinações, também o influencia. Para o autor, a ampliação deste conhecimento sobre a educação social aumentaria o poder sobre o processo e as possibilidades de intervenção nele, por isso uma teoria psicológica sobre a educação social não significava a anulação desta última, mas maior domínio sobre as condições educativas. Vejamos como ele compreendia o papel do educador:

È por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo mas um processo movido aos saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo (VIGOTSKI, 2001, p. 73).

Suas proposições se alinhavam com as de Pistrak, ao dar destaque à atividade do educando sem secundarizar o papel do professor. Em sua crítica ao ensino burguês verbalista, ancorado na memorização e repetição de conteúdos, que não produzia transformações internas nos educandos. Destacou a importância da apropriação de conceitos científicos, elucidando a relação entre os conceitos espontâneos/cotidianos e os conceitos sistematizados em sistemas conceituais, estes aprendidos na escola e produto do desenvolvimento científico da humanidade, que requalificam o psiquismo:

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão somente quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, tão somente quando sistematizamos verbalmente esta diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, senão também o singular e o particular.

Diferentemente da contemplação, do conhecimento direto do objeto, o conceito está repleto de definições do objeto, é o resultado de uma elaboração racional de nossa experiência, é o conhecimento mediado do objeto. Pensar em algum objeto com ajuda de um conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de seus nexos e relações que se revelam nas definições do objeto. O conceito, portanto, não é, o resultado mecânico da abstração, mas o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto (VIGOTSKI, 1996, p. 78).

Expunha que o conceito verdadeiro era um determinado sistema de juízos e a atividade que nos permite operar com conceitos seria o pensamento lógico, que não era constituído por elementos isolados, agregados e somados. O pensamento lógico significava pôr os conceitos em ação, orientando a compreensão do real, processo que teve um longo caminho de desenvolvimento. "O pensamento lógico só se torna possível quando a criança domina suas operações mentais, as subordina, as regula e dirige" (VIGOTSKI, 1996, p. 91). Este seguiria um percurso de desenvolvimento na dependência do meio social educativo, por isso a defesa do trabalho educativo em grupo, centrado em problemas oriundos da realidade objetiva como mais profícuo, para potencializar o pensamento lógico que superaria a lógica formal, ultrapassando a esfera da aparência fenomênica e capturando sua essência de modo dialético.

Vigotski (2001) demonstrou de modo detalhado que, embora existam distinções entre os conceitos cotidianos e científicos (não há identidade), ambos se relacionam e estabelecem vínculos ao longo do desenvolvimento do pensamento teórico, de modo que a concretude do conceito espontâneo contribuiria para enriquecer a abstração do conceito científico e vice-versa. Defendeu a importância de que o professor criasse formas de "concretização" dos conceitos científicos, formas de ligá-los à realidade prático-social de modo orgânico, sem com isso desembocar em pragmatismo, que limita a compreensão de sua essencialidade concreta. Criticava a educação na Rússia czarista, continuadora da escola medieval escolástica, que concebia ser pela via de construções e operações mentais puramente abstratas que se aprimorava o espírito e, pelos exercícios físicos, desenvolvia o corpo. Para ele, tal educação referendava a cisão existente na produção social, na qual planejamento e execução pertenciam a classes diferentes.

Postulava que o método da pedologia devia superar o estudo dos elementos para o estudo da unidade, que abrangia não um aspecto do organismo ou da personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro. Sintetizou três aspectos essenciais que considerava pertencer ao método da Pedologia: 1. Abarcar a totalidade do estudo da criança que se desenvolve, que implica em análise e síntese dos aspectos mais importantes; 2. Possuir caráter clínico por estudar os processos de desenvolvimento essenciais (causas) e não aparentes (sintomas); 3. ser genético comparativo, considerando as especificidades de desenvolvimento nas diversas etapas e comparando-as entre si, vislumbrando o percurso do desenvolvimento ao longo das mesmas. Para ele, as psicologias burguesas, por seus limites históricos, não conseguiam estabelecer as relações entres os múltiplos aspectos que envolviam o desenvolvimento humano, principalmente as

implicações das apropriações dos instrumentos e signos sociais complexos para o ensino, ora pendendo para concepções naturalizantes, ora mecanicistas/ambientalistas.

Vejamos agora como Saviani analisou as pedagogias burguesas e propõe, ainda no interior da sociabilidade capitalista, uma pedagogia de transição, a Pedagogia Histórico-Crítica.

## Saviani e a crítica às pedagogias burguesas

Começamos por um texto em que Saviani (2011) analisou a trajetória de trinta anos de construção da Pedagogia Histórico-Crítica, demarcando seus antecedentes, origem e desenvolvimento, por considerarmos que elucida grande parte das polêmicas instauradas em torno das possibilidades/impossibilidades de uma pedagogia que se volte à transformação social, ainda que no interior do capitalismo.

Compreender a gênese das ideias é um imperativo do próprio método materialista-histórico. Como antecedentes o autor apontou suas preocupações iniciais com a educação quando começava a carreira de docente em 1967, na área de filosofia da educação pela PUC-SP, como professor de filosofia e história da arte em um colégio estadual e em um curso normal, atuando em disciplinas similares. Segundo Saviani (2011), as aulas no ensino médio serviam como laboratório para suas investigações como professor universitário. Relatou que em uma das primeiras experiências buscou ver como os alunos conseguiriam se orientar pelos princípios da liberdade e da responsabilidade. O que isso significava?

Isso significava que eu daria as orientações, indicando os temas a serem desenvolvidos, os procedimentos que seriam adotados, as tarefas a serem cumpridas pelos alunos e, conforme o princípio da liberdade, cada aluno poderia acatar ou não minhas orientações. No entanto, pelo princípio da responsabilidade, cada um assumiria inteiramente as consequências de suas opções (SAVIANI, 2011, p. 198).

Iniciou as atividades com os alunos que aderiram à proposta. A cada “escolha” dos alunos havia ponderação e reflexão, por exemplo, quando algum aluno optava por estudar outra disciplina durante a aula, ponderando as consequências das opções com todos. No curso normal procurou realizar a mesma experiência, relatando que a adesão não foi a mesma, ocorrendo uma dispersão generalizada, realizou então uma intervenção após ter afirmado que as alunas se comportavam como burguesas reacionárias e não queriam nada com nada, o que lhes causou espanto. Na sequência do espanto pediu que as alunas se dividissem em grupos para compreenderem a frase dita pelo professor: o que significava burguês, o que

significava reacionário e a combinação de ambos os conceitos. “O interessante nessa experiência é que, após minha agressão em que me impus pela autoridade de professor, as alunas passaram a me respeitar e a interagir positivamente comigo” (SAVIANI, 2011, p. 200). Importante destacarmos que este exemplo em si, vai na contramão de um ensino considerado conteudista/verbalista.

A reflexão sobre as duas situações o levou a redação de um memorial contrapondo-se a Dewey, concluindo que o papel da educação escolar não poderia ser de reiteração do cotidiano, mas de revelar os aspectos ocultados por detrás dos fenômenos, a essência deles. Ao mesmo tempo, Saviani (2011) argumentou que não ignorava os interesses que os alunos manifestavam em sala de aula, mas procurava integrá-los ao conteúdo a ser trabalhado, buscando o desenvolvimento de novos interesses, o que nos parece alinhado com as proposições piatrakianas e Vigotskianas antes expostas. Destes relatos, extraiu duas conclusões importantes: 1. Que não se portava como um professor tipicamente tradicional, mas também não poderia ser tomado como escolanovista. Ou seja, não ignorava os interesses dos alunos, mas também não se guiava apenas por eles, secundarizando os conteúdos; 2. Que a docência era composta pelas dimensões técnica e artística. A primeira referia-se às regras a serem seguidas para orientar o ato educativo (programas, objetivos das disciplinas, procedimentos para alcançar os objetivos etc.). A segunda referia-se à originalidade que escapava a uma aplicação mecânica da primeira, que mudaria o caminho pré-concebido de organização da aula. A vivência concreta desta relação dialética entre arte e técnica foi um elemento importante em sua concepção histórico-crítica na pedagogia.

*Iniciei a carreira docente entendendo que, especialmente no nível universitário, o professor não poderia ser apenas um repetidor, um transmissor de conhecimentos compediados; ele deveria ser também, e sobretudo, um pesquisador, um criador, alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento (SAVIANI, 2011, p. 206, grifos nossos).*

O excerto acima alinha a perspectiva crítica de Saviani, Pistrak e Vigotski que concebem como concepções idealistas/abstratas as vigentes na pedagogia tradicional. As experiências docentes de Saviani (2011), poderiam ser consideradas como disparadores da necessidade de elaboração de uma pedagogia superadora das concepções pedagógicas tradicional e escolanovista. Dedicou-se a uma revisão crítica das pedagogias burguesas e daquelas que se colocavam em um campo crítico, denominando-as de pedagogias não-críticas e criticorreprodutivistas, respectivamente. Sua denúncia em relação ao escolanovismo se referia a como articulava os elementos progressistas das lutas dos trabalhadores aos interesses hegemônicos burgueses e seu objetivo maior era estabelecer as distinções entre a pedagogia burguesa liberal e a pedagogia socialista marxista.

Sua análise partiu de um problema concreto existente no campo educacional, em 1970 aproximadamente 50% dos alunos abandonavam as séries iniciais de ensino na maioria dos países latino-americanos. Estatística que não envolvia os que nem adentravam os muros escolares, estes já desde o início excluídos. Saviani (2011) questionava como as teorias educacionais se debruçavam sobre este problema, identificando que se dividiam em dois grandes grupos: as que entendiam a educação como uma forma de equalização social e as que entendiam a educação como um sistema de discriminação social. No primeiro caso, a sociedade era vista como harmoniosa e a educação era importante para a adequação dos indivíduos, adaptando-os à sociedade, tendo ampla “autonomia”. No segundo caso, a sociedade era concebida como marcada pela divisão de classes antagônicas, dependente das relações de produção e desta estrutura, cabendo o papel de apenas reproduzi-la mecanicamente. Denominou o primeiro grupo de *Teorias não Críticas* e o segundo de *Teorias Criticorreprodutivistas*.

No grupo da *Teorias não críticas* Saviani (2011) incluiu a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Escolanovista e a Pedagogia Tecnicista. A Pedagogia Tradicional remontava da constituição dos sistemas nacionais de ensino e dos princípios da educação como direito de todos e dever do Estado, em acordo com os interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. Marginalidade era compreendida como ignorância e a escola centrada na figura do professor artesão deveria transmitir o acervo cultural aos alunos e estes deveriam assimilá-lo. A disciplina rígida era fundamental, as classes organizadas em fileiras, os exercícios repetitivos e a ênfase predominante na memorização. Com a ampliação das vagas e o ingresso de crianças de diversas classes sociais, esta organização pedagógica demonstrou seus limites, emergindo críticas ao seu caráter ideológico, de solução das mazelas sociais.

De acordo com Saviani (2011) a Pedagogia Nova partiu das críticas ao ensino tradicional. Com ela, houve um movimento de “biopsicologização da sociedade, da educação e da escola” (SAVIANI, 2011, p. 19). Construiu-se uma pedagogia alicerçada nas diferenças individuais que precisavam ser respeitadas por serem os indivíduos essencialmente diferentes e a escola deveria agrupá-los conforme seus interesses naturais, cabendo ao professor o papel de estimulador e orientador, com protagonismo dos alunos. Um de seus problemas, segundo o autor, era que implicava em custos mais elevados e por isso restringiu-se a algumas escolas experimentais. No entanto, a assimilação do escolanovismo como concepção, de modo equivocado pelos educadores, trouxe mais aspectos negativos do que positivos, como o afrouxamento da disciplina e secundarização da transmissão de conhecimentos para a classe trabalhadora. Saviani (2011, p. 22) destacou que esta

pedagogia cumpriu uma dupla função: “[...] manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a estes interesses”. Ele denomina este processo de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. Aqui também identificamos o alinhamento da crítica de Saviani às de Pistrak e Vigotski, com relação aos limites das pedagogias progressistas burguesas.

Saviani (2011) argumentou que na primeira metade do século XX o escolanovismo demonstrou suas contradições e, no Brasil, acabou sufocado pela pedagogia oficial baseada no tecnicismo, que advogava neutralidade científica pautando-se na racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o processo educativo objetivo e operacional como o trabalho fabril.

[...] era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar os processos. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de técnicos dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 2011, p. 24).

Nesta forma de ensino centrada nos meios e sua organização racional, tanto os professores como os alunos ocuparam posição secundária. Organizar o processo tornava-se a garantia da eficiência na compensação e correção das deficiências e o marginalizado era tomado como ineficiente e improdutivo, a ser descartado. Saviani (2011) destacou que as teorias que deram suporte a esta concepção pedagógica envolviam vários campos como a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, a cibernética, dentre outras, cuja base comum estava calcada na filosofia neopositivista e no método funcionalista. Isto conduziu a um aumento da burocratização nas escolas, multiplicação de formulários a serem preenchidos como forma de controle e avaliação, contribuindo para a fragmentação e descontinuidade, inviabilizando o trabalho pedagógico. Vejamos um destaque dado pelo autor, hoje no Brasil ainda mais importante, tendo em vista o retorno de tais perspectivas tecnicistas amalgamadas com um discurso escolanovista, com o Ensino Remoto Emergencial (ERE):

A situação acima descrita afetou particularmente a América Latina já que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Por outro lado, *sabe-se que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino nesses países tinham por detrás outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos* (MATTELART, 1976 e s.d. *apud* SAVIANI, 2011, p. 27, grifos nossos).

Em seguida, Saviani (2011) dedicou-se à análise das *Teorias crítico-reprodutivistas*, que considerou críticas por postularem ser impossível compreender a educação apartada dos condicionantes sociais, discussão

pertinente no que se refere às determinações materiais sobre a educação, mas que desembocaram em um mecanicismo pelo abandono da dialética. Não nos deteremos em quais são e suas especificidades neste texto, apenas destacaremos o que Saviani (2011) apontou como comum em todas elas: desconsideraram a escola como um dos espaços nos quais a luta de classes se expressa. A luta de classes, quando considerada, ocorre à margem da escola e por isso no interior desta só caberia a reprodução do modo capitalista, não sendo portadora de contradições, apenas de uma reprodução mecânica da sociedade vigente. Para Saviani (2008) as teorias criticorreprodutivistas foram gestadas a partir do fracasso do movimento de maio de 1968, trazendo em seu bojo a impossibilidade de se fazer a revolução social somente pela via cultural, argumento correto. Por outro lado, desconsideraram a educação escolar como um campo de luta e disputa hegemônica no interior da sociedade burguesa.

Saviani (2008) apontou o papel importante das teorias críticas no Brasil, ao estimularem a resistência ao regime autoritário e sua pedagogia tecnicista. Porém, ao longo do tempo, foram demonstrando seus limites, embora apresentassem uma potência crítica ao regime vigente, escancarando seus mecanismos ideológicos, careciam de uma alternativa prática, limitando-se apenas à constatação. Careciam de encaminhamentos àqueles que enfrentavam os limites postos na direção de uma atuação crítica no campo pedagógico, ou seja, sobre como transformar a impotência em potência. Se a pedagogia oficial burguesa não servia, qual seria a alternativa? Esta lacuna levou Saviani à análise aprofundada dos teóricos franceses pertencentes à visão criticorreprodutivista, considerando-as não expressivas de uma visão dialética. Ou seja, embora trabalhassem com as contradições no âmbito da sociedade em geral, não o faziam no âmbito das instituições. Para os autores criticorreprodutivista a educação era somente determinada, instrumento da burguesia contra o proletariado, não poderia transformar-se em instrumento de luta do proletariado contra a burguesia. A luta proletária passava por fora da escola, de modo independente do processo de escolarização. Caberia aos educadores se conformarem com isso, pois nada poderiam realizar no âmbito da educação escolar, a não ser reproduzir o *status quo*.

Saviani (2008) situa 1979 como gênese de uma nova perspectiva que buscava abordar dialeticamente a educação, um empenho coletivo de pesquisadores, que buscavam responder às necessidades postas pelo campo da educação e pretendiam um enfrentamento não só teórico e de crítica ao existente, mas também no campo da *práxis* pedagógica. Destacou que desde o início esta perspectiva passou a ser alvo de críticas, realizadas tanto pela direita quanto pela esquerda. Por parte da esquerda, a crítica significava a negação de todo o produto

da sociedade burguesa e, em alguns aspectos, se alinhava com os críticos à direita, por exemplo, na defesa de concepções escolanovistas que desmereciam os conteúdos científicos.

De acordo com Saviani (2011, p. 75) uma pedagogia que se colocasse na direção revolucionária não poderia nem secundarizar os conteúdos e nem descuidar de sua transmissão, “considera a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”. Ao considerar que os conteúdos são históricos, seu caráter revolucionário vem em ligação direta com sua historicidade e, deste modo, por meio deles, compreende-se a dinâmica da produção humana, histórica e culturalmente condicionada. Mas, o que seria uma pedagogia revolucionária, seria aquela que faria a revolução a partir da escola?

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. [...] Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2011, p. 75).

Nesse sentido o autor advogou e advoga pela superação das crenças na autonomia da educação e da dependência absoluta em relação à estrutura social. Para ele o processo de escolarização na sociedade capitalista foi e é atravessado por contradições e uma delas refere-se a que tipo de saber pode ser socializado à classe trabalhadora por meio da escola. Nesta sociedade o trabalhador precisa adquirir determinado saber para poder atender as exigências da produção e vender sua força de trabalho, mas este saber não pode exceder tal necessidade restrita da reprodução capitalista. Por isso, a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica dedicou-se à compreensão da problemática educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo ancorada no 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). Buscou e busca recuperar o caráter contraditório da educação no interior da sociedade capitalista, aspecto negligenciado, anulado ou secundarizado nas perspectivas reprodutivistas. Para o autor, foi e é fundamental recuperar a ideia de que o determinado também retroage sobre o determinante, ainda que a primazia seja do caráter material e objetivo da produção material. Esta questão está ainda mais dramática se considerarmos o momento atual, de decadência ideológica da burguesia decorrente da crise estrutural do modo de produção capitalista.

As propostas que expressaram e expressam um processo de “desescolarização”, seja por dentro, com a secundarização ou anulação dos

processos de instrução, negligenciando o papel do professor em prol de um espontaneísmo pedagógico. Ou por fora, defendendo o desmonte direto da escola com propostas de ensino doméstico ou à distância desde o Ensino Fundamental, são “projetos” que para Saviani (2008) externalizam o interesse da classe dominante em manter a ordem existente, ou seja, a exacerbação da fase reacionária da burguesia.

## Considerações finais

Finalizamos este artigo recuperando a proposição posta na introdução. Em que as críticas de Pistrak e Vigotski às pedagogias burguesas em seu tempo histórico, nos iluminam no contexto atual? Em primeiro lugar, porque demonstram que mesmo após a revolução de 1917, a luta de classes era ainda vigente e não passou por fora do muro da escola. Ambos, empenharam-se firmemente na superação destas concepções, porém não pela lógica formal, de exclusão dos opostos e negação absoluta dos possíveis elementos progressistas existentes nas pedagogias burguesas. A superação por incorporação destes elementos e negação daqueles reacionários ou conservadores, só poderia ser realizada mediante uma análise crítica pautada nos objetivos educacionais vinculados à necessidade de construção de uma sociedade socialista. Em suma, que atendessem as necessidades da classe que fez a revolução, a classe trabalhadora.

Do mesmo modo, Saviani se empenhou na análise das pedagogias burguesas, objetivando sua superação na direção da construção de uma pedagogia que partisse de uma dada posição de classe, da classe trabalhadora. Nesta direção, ao longo das últimas décadas, sua luta pela elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica esteve vinculada à constituição de um movimento contra-hegemônico no campo educacional. Esperamos ter demonstrado o alinhamento das análises críticas realizadas pelos três autores ao longo do texto. Resta-nos, de modo breve, identificar no contexto atual, não só a atualidade da crítica, mas a partir dela a necessidade de orientar ações de enfrentamento à atual ofensiva do capital, de desmonte da educação escolar, principalmente pública.

É necessário destacar alguns aspectos desta ofensiva no interior do processo de esgotamento da sociabilidade capitalista, caracterizando-se por formas de autorreprodução decadentes, de autoconservação a qualquer custo, ainda que impliquem na destruição do que fora conquistado em sua fase revolucionária. Citamos como exemplo o descrédito pelo conhecimento científico e a propagação, no campo científico e no âmbito do senso comum, de concepções irracionalistas e místicas de toda ordem, a devastação predatória do meio ambiente que à curto

prazo pode impossibilitar a vida no planeta, o desmantelamento da escolarização tal como a conhecemos por meio do *homeschooling*, ensino à distância ou remoto. Não temos espaço para detalhar nesta finalização todos estes aspectos, mas é necessário que perguntemos: a quem serve o anticientificismo/irracionalismo, a exploração predatória do meio ambiente e o desmantelamento do processo de escolarização? Qual classe se beneficiará ou está se beneficiando deste processo? Possivelmente, serve àqueles que estão apartados da crise econômica e sanitária, acumulando e multiplicado seus milhões, enquanto estima-se que milhares de trabalhadores em todo o mundo estão perdendo suas míseras condições de existência.

No que se refere à educação, podemos dizer que, das pedagogias burguesas analisadas ao longo do texto, encontramos uma síntese contraditória hoje posta no bojo da crise econômico-sanitária: um tecnicismo escolanovista. Uma unidade posta como "novidade pedagógica", da junção das tecnologias da informação no ensino remoto (tecnicismo) e à distância, posto como única alternativa diante da crise sanitária, retomando as concepções de autonomia absoluta do aluno no processo de ensino-aprendizagem (escolanovismo). O processo educativo formal/escolar se restringindo à mera transmissão de informações com redução das interações necessárias entre professor-aluno, maquiado sedutoramente na defesa de desenvolvimento de uma pretensa autonomia do estudante (*"aprender a aprender"*). O que este processo encobre? Uma ofensiva dos interesses mercantis sobre a educação, como Saviani já apontou no passado que se escondiam por detrás do tecnicismo e, ao mesmo tempo, a aniquilação das parcas possibilidades ainda existentes de apropriação, por parte da classe trabalhadora, do conhecimento científico produzido e acumulado pela humanidade. Baseando-nos em Vigotski, como será possível desenvolver o pensamento teórico sem a apropriação de conceitos científicos, de sistemas conceituais? Como será possível compreender minimamente a realidade objetiva, a vida social, sem o conhecimento histórico, sem a compreensão do trabalho como categoria fundante do ser social, como defendia Pistrak?

Saviani (2020) nos chama a uma resistência ativa que implica em dois requisitos: *coletiva e socialmente organizada* contra esta ofensiva conservadora; *propositiva e com alternativas* à curto, médio e longo prazo. Tais requisitos são indispensáveis para a articulação da luta intra-institucional e extra-institucional, ou seja, desde o interior das instituições ainda existentes na sociedade capitalista, tendo em vista o seu declínio e superação revolucionária, consolidando outra forma de sociabilidade no futuro.

## Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços da era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BEREZANSKAYA, Elizaveta S.; LEYTNEKKER, Olga S.; MIKELSON, Robert M.; PISTRAK, Moisey M; STRAZHEV, Aleksei I.; SHULGIN, Viktor N. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

NETTO, José Paulo. UMA FACE CONTEMPORÂNEA DA BARBÁRIE. **Revista Novos Rumos**. ISSN 0102-5864. UNESP. v. 50 n. 1 (2013). Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/3436> , acesso em 28/08/2020.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, Demerval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica – 30 anos**. Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 197-226.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10ª Ed. revista. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro, Joaçaba**, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020 | e21512 | E-ISSN 2177-6059. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: O problema do meio na pedagogia. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs.). **7 aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p. 73-91.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Paidología del adolescente**. Obras Escogidas. TOMO IV. Madri: Visor, 1996, p. 9 -248.

## **SOBRE AS AUTORAS:**

### **Silvana Calvo Tuleski**

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), onde também concluiu estágio de pós-doutorado. Atua como professora associada do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM), onde integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e coordena o Laboratório de Psicologia Histórico Cultural (LAPSIHC). É membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação, Psicologia Histórico-Cultural e Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisas em educação Infantil. É autora de diversos artigos publicados em revistas científicas na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6967-2548>

E-mail: [silvanatuleski@gmail.com](mailto:silvanatuleski@gmail.com)

### **Lígia Márcia Martins**

Doutora Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). É Livre Docente em Psicologia da Educação pela Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru/SP. Aposentada como Professora Adjunta da UNESP, onde integrou o corpo docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru/SP. Atualmente integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus Araraquara. É vice líder do Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas em Educação".

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4293-9580>

E-mail: [ligia.martins@unesp.br](mailto:ligia.martins@unesp.br)

Submetido em: 30/08/2020

Aprovado em: 08/10/2020



Esta obra está licenciada com uma Licença  
Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional