



## Limites e possibilidades de apropriação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar

### Limits and possibilities of appropriating the historical-critical pedagogy in school practice

Carlos Henrique Ferreira Magalhães  
henryferrer@gmail.com  
João dos Reis Silva Júnior  
jr@power.ufscar.br

---

**Resumo:** O objetivo desse artigo é refletir sobre os limites e as possibilidades de realizar uma prática escolar com base na pedagogia histórico-crítica sob a égide do capital. Embora alguns obstáculos para a objetivação da pedagogia histórico-crítica já tenham sido destacados pelo seu precursor (Saviani, 1994, 2003), cremos que uma análise ontológica das possibilidades de apropriação da pedagogia histórico-crítica faz-se necessária para identificarmos no ser social, professor, a sua capacidade de pensar contra o seu pensamento e com isso elaborar uma teleologia educacional condizente com uma prática educativa emancipatória. Isso significa objetivar uma prática escolar que tenha como teleologia uma educação contra o capital.

**Palavras-chave:** pedagogia histórico-crítica, prática escolar, ontologia do ser social.

**Abstract:** This article reflects on the limits and possibilities of carrying out a school practice on the basis of the historical-critical pedagogy under the aegis of capital. Although some obstacles for the objectivation of the historical-critical pedagogy have already been stressed by its precursor (Saviani, 1994, 2003), we believe that an ontological analysis of the possibilities of appropriating the historical-critical pedagogy is necessary to identify in the social beings, the teachers, their ability to think against their thinking and thus to work out an educational teleology in accordance with an emancipating educational practice. This implies a school practice that has as its teleology an education against capital.

**Key words:** historical-critical pedagogy, school practice, ontology of the social being.

---

### Introdução

O município de Sarandi, no noroeste do Paraná, esteve sob a administração do Partido dos Trabalhadores de 2001 até 2008. Algumas mudanças na Secretaria de Educação foram realizadas. Dentre elas, a adoção da

pedagogia histórico-crítica para objetivar a prática escolar municipal.

A fim de consolidar os princípios citados, a Secretaria Municipal de Educação iniciou uma série de medidas; entre elas: realizou oito Encontros de Educação para formação continuada dos professores para que

os professores tivessem a pedagogia histórico-crítica fundamentando sua prática escolar (Araújo, 2006).

O relatório do secretário de Educação (Araújo, 2006) afirma que a proposta do governo para a Educação pauta-se nos princípios da pedagogia histórico-crítica, uma vez que essa

tendência pedagógica poderia contribuir com a finalidade, da Secretaria Municipal de Educação, de desenvolver uma educação emancipadora e de qualidade para todos.

Uma investigação feita por Cardoso (2006) constatou que 50% dos professores entrevistados frequentaram a formação continuada visando a aprender conteúdos. Isso os fazia acreditar que o domínio do conteúdo torna o professor um melhor profissional ou propicia o aprimoramento profissional. Conteúdos voltados para a gramática, a geometria e a história eram os anseios de apropriação que esse grupo manifestou. Outros 25% frequentaram a formação continuada visando a entender qual a contribuição filosófica da pedagogia histórico-crítica para a sua prática. Ainda, 15% dos professores esperavam da formação continuada conhecimentos que lhes permitissem organizar as condições pedagógicas para a inclusão social. Com isso, os professores ansiavam por aprender metodologias e mediações pedagógicas para realizar um dos princípios estabelecidos pela nova política educacional do município. Por fim, cerca de 5% dos professores estavam em busca de elementos que lhes permitissem aliar teoria à prática. Com isso, Cardoso (2006) concluiu que os professores buscaram, na sua maioria, a formação continuada para reter saberes fragmentados.

Caso a análise de Cardoso expresse a realidade, pode ser um indício de que, talvez, exista um limite epistemológico-ontológico<sup>1</sup> para objetivar a pedagogia histórico-crítica na prática escolar. As palestras de formação continuada, no VII Encontro de Educação, realizadas em agosto de 2007, para

que os professores da rede municipal de ensino se apropriassem da pedagogia histórico-crítica foram e constituem o objeto para refletirmos sobre as possibilidades de apropriação/objetivação da pedagogia histórico-crítica.

### Breves considerações da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica situa-se no campo de uma teoria educacional de esquerda e se fundamenta no materialismo histórico, no marxismo, para orientar a sua concepção de ensino, os seus procedimentos metodológicos, a sua relação professor-aluno, a sua concepção de homem e de sociedade. Para efeito desse estudo consideramos a concepção marxiana conforme as indicações de Lukács, ou seja:

A ortodoxia, em matéria de marxismo, refere-se, ao contrário e exclusivamente, ao *método*. [...] este método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido indicado por seus fundadores [...] todas as tentativas de “superar” ou “melhorar” este método conduziram – e necessariamente deveriam fazê-lo – à sua trivialização, transformando-o num ecletismo (Lukács *in* Netto, 1992, p. 60).

Um pressuposto destacado pela pedagogia histórico-crítica é o saber. A fim de discutir a natureza e a especificidade da educação e tendo o saber como fato fundamental na construção dessa pedagogia socialista de inspiração marxista, o professor Saviani (2003) indica a necessidade de compreender aquilo que é específico do homem: a sua capacidade de trabalho. Entende que o trabalho educativo tem a responsabilidade “de

produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 7). O trabalho educativo resgata, nesse sentido, um fato que é óbvio, mas desmerecido na educação em virtude das teses construtivistas que pré-ideavam que a criança iria construir o conhecimento. Ou seja, o trabalho educativo resgata a mediação – a necessidade de o estudante aprender e de o professor ensinar. O trabalho, assim como o trabalho educativo, é adequado a finalidades, ou seja, possui uma ação intencional. O processo educativo, para Saviani (1987), não pode ser uma concepção espontaneísta, construtivista, mas deve possuir uma intencionalidade. A educação tem como objeto a apropriação do saber científico pelos estudantes para entender e transformar o fetiche das relações humanas, as quais tornam o ser social em objeto, e o objeto é transformado em sujeito.

Cumprir lembrar, também, que o construtivismo apregoa o espontaneísmo nas mediações da prática escolar. O aprendizado acontece de forma individualista, representando uma das características da visão idealista da realidade. No referido contexto, o construtivismo propõe o esvaziamento dos conteúdos sistematicamente organizados pela humanidade, uma vez que eles são considerados “arcaicos”. Nota-se a substituição dos conteúdos clássicos pela história da família e dos colegas, o que para os construtivistas permitiria que a aula seja “criativa”, “dinâmica” e “interessante” (Rossler, 2005; Arce, 2005).

Uma pedagogia que esteja voltada a contribuir com a formação humana da classe trabalhadora não poderá desva-

<sup>1</sup> Cremos que a transformação radical na formação do ser social não é somente gnosiológica, mas ontológica. Para tanto nos apoiamos nas indicações de Marx e Engels (2007, p. 97): “é necessária uma revolução radical, a consciência comunista, [...]”.

lorizar os conteúdos clássicos, garantindo a apropriação do saber a partir de um método que seja condizente com a realidade (Saviani, 1986).

Para o professor Demerval Saviani, a visão caótica do todo até a visão das múltiplas determinações constituintes da totalidade – visão sintética – deve ser mediada pela análise na trajetória de ensino. Nesse sentido, essa trajetória precisa considerar que o estudante possui uma visão da prática social diferente daquela do professor, que possui uma síntese, por vezes precária, enquanto o estudante possui uma visão sincrética. Considerada a questão, é necessário problematizar os obstáculos da prática social e indicar os conhecimentos imprescindíveis à sua resolução. Organizadas as condições de apropriação do saber, ela deve ter uma expressão elaborada, a fim de propiciar alguns momentos de catarse<sup>2</sup>. Com isso, podemos enfatizar a importância desse momento ou o quanto ele é fundamental, culminante, no processo de ensino-aprendizagem, pois corresponde à constatação de que o estudante fez um percurso curricular que o leva do sincrético ao sintético.

Esses pressupostos teóricos indicados pelo professor Saviani são importantes para termos uma caracterização breve da pedagogia histórico-crítica, pois as descon siderações epistemológicas, ideológicas, históricas e ontológicas da pedagogia histórico-crítica podem incorrer numa apropriação da tendência pedagógica pelo viés idealista ou instrumental.

### **Contradições na formação continuada com base na pedagogia histórico-crítica**

A Secretaria Municipal de Educação de Sarandi-PR realizou entre

os dias 14 e 17 de agosto de 2007 a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino a fim de reforçar o fundamento da proposta curricular do município, a pedagogia histórico-crítica. Contudo, foi possível identificarmos fatos contraditórios no que diz respeito às intervenções dos professores convidados e contratados para realizar a formação continuada, com base na pedagogia histórico-crítica.

Observamos sistematicamente filmando as palestras dos professores nessa formação continuada. Depois transcrevemos as palestras realizadas pelos professores. A partir desse procedimento adotado, realizamos uma análise de conteúdo para nos aproximarmos do caminho do pensamento dos palestrantes a fim de analisarmos a coerência e a consistência a respeito da discussão da pedagogia histórico-crítica nessa formação continuada dos professores da rede municipal de ensino.

O professor de História foi o único que fez uma abordagem rigorosa e radical da pedagogia histórico-crítica fazendo as mediações da singularidade com a totalidade apoiado num marxismo ortodoxo, ou seja, “revolucionário” (Lukács *in* Netto, 1992, p. 60).

Um segundo grupo de professores não foi radical e rigoroso na defesa da pedagogia histórico-crítica, evidenciando um caráter instrumental para explicá-la.

Um terceiro grupo de palestrantes aproximou-se dos discursos oficiais, pautados no lema “aprender a aprender” do “neonstrutivismo” (Saviani, 2007a).

Mesmo que a formação continuada contasse com exímios peritos na pedagogia histórico-crítica, não poderia garantir a objetivação dela

na prática escolar. Todavia, uma formação continuada com base na pedagogia histórico-crítica realizada sem rigor e radicalidade, com uma visão idealista da realidade e uma concepção individualista de homem, cria mais um obstáculo epistemológico-ontológico para a sua objetivação.

A partir do evento – VII Encontro de Educação (2007) –, vamos destacar algumas das afirmações realizadas pelos palestrantes a fim de levantarmos os fatos contraditórios a respeito da pedagogia histórico-crítica.

Escolhida como palestrante, a professora da disciplina de Língua Portuguesa usou somente 5 minutos em vez dos 20 minutos que lhe foram concedidos pelo coordenador da mesa. De maneira muito sucinta, ela enfatizou:

Quando nós temos a afetividade conquistada ou posta, nós temos tudo porque aí eu disse para os meus colegas nas oficinas, nós fazemos o que nós imaginamos com os alunos, basta conquistar os seres vivos para aquilo que pretendemos. Eu sei que muitos devem pensar: Ah! Parece fácil, né! Mas não, de fato não é uma missão fácil, não. Mas nós somos movidos a desafios, e esses desafios, um dos desafios que se põe no caminho dos educadores é este: na minha concepção, pelo menos é isso; a afetividade e o respeito e a crença no ser humano de que ainda vale a pena. É esse o caminho que eu acredito que nós temos que percorrer (VII Encontro de Educação, 2007, p. 2).

O caminho do pensamento acima transcrito demonstra a cultura/ideologia idealista e neonstrutivista da professora. Toda a responsabilidade do trabalho educativo é do professor; é uma das perversidades do capital responsabilizar o indivíduo pelo seu

<sup>2</sup> A expressão *catharsis* é tomada na acepção de Gramsci, que nos indica a correspondência à “passagem do momento puramente econômico (ou egoísta passional) ao momento ético-político” (Gramsci, 1991, p. 53).

sucesso ou fracasso, desconsiderando a história de luta de classes. Motivação e afetividade são pressupostos do construtivismo. Tendo o aluno e sua pseudocriação do conhecimento como centro do processo educativo, faz-se uma trajetória educativa na qual o estudante desconhece a cultura clássica da humanidade.

Ainda na área da linguagem, a professora de Literatura Infantil relatou:

E eu falei especificamente para os meus colegas sobre o conto de fadas, porque não há literatura mais apaixonante para nós e para nossos alunos do que o conto de fadas, porque nos faz sonhar com dias melhores, nos faz sonhar com os momentos felizes, ou ainda, como eu disse em sala, nos faz sonhar com ser feliz para sempre, nos faz acreditar nisso. E como nós todos queremos viver felizes para sempre, como dizem os contos de fada, nós passamos essa paixão para os nossos alunos através da leitura dos contos tradicionais; o problema é que os contos tradicionais retratam uma época, uma situação de produção bastante diferente, mostrando então o complexo na época, os castelos as madrastras, todas as figuras medievais. E a criança nessa época é resignada, ela tem que aceitar tudo o que ela consegue conquistar, com os elementos mágicos. Já na literatura infantil moderna, nós temos uma criança criativa, capaz de superar os seus problemas, de enfrentar suas dificuldades, os seus obstáculos (VII Encontro de Educação, 2007, p. 6).

[...] e para finalizar minha fala, eu quero dizer que não há fórmula mágica para fazer com que os nossos alunos gostem de ler, mas eu acho que, se nós formos apaixonados pela leitura, pela literatura, nós vamos encantar o nosso aluno e vamos fazer com que ele também goste da literatura; nós vamos deixar para eles o maior legado, que é o amor pela leitura (VII Encontro de Educação, 2007, p. 8).

Nesse caminho do pensamento, analisamos a inversão do pressuposto do materialismo histórico-dialético no qual a realidade faz o pensamento. Para os idealistas, o pensamento faz a realidade, promovendo uma visão idealista dela. Com isso, novamente o projeto coletivo é diluído. O indivíduo, a partir de suas ações, única e exclusivamente, torna-se o sujeito, o não ser social, o alienado/estranhado, responsável pelo sucesso ou fracasso de sua vida. As condições materiais da vida, ou a falta delas, não influenciam a formação do ser social. A aprendizagem assume pressupostos idealistas e construtivistas. Quando não se expõe claramente que o educador deve conhecer a realidade social e organizar um processo educativo comprometido com uma transformação radical (Duarte, 2003), tem-se a impressão de que devemos nos adaptar à realidade da sociedade capitalista. Esse fato não condiz com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

Outro palestrante, o professor de Ensino Religioso, iniciou sua fala refletindo sobre o ato de ensinar, cujo significado é sinalizar, deixar marcas para a vida. A partir dessa interpretação, indicou o seguinte:

[...] mas essas marcas não podem ser cicatrizes. A arte do encontro seja a nossa principal arte; [...] o ensino religioso precisa criar um diálogo com o indivíduo a quem chamamos de aluno [...] Enfim, o ensino religioso precisa promover um diálogo que ajude o nosso educando a conhecer que muitos desses caminhos no sentido da transcendência são as religiões [...] (VII Encontro de Educação, 2007, p. 11).

Aprendemos com Marx “que é insensato tomar medidas violentas contra a religião” (Marx *in* Chasin, 1988, p. 62). Preocupa-nos que seja ensinada a ética idealista

que contribuiu com a inversão do materialismo. Os instrumentos que promovem as mediações humanas para a construção do ser social são, na sua hegemonia, idealistas, e a religião contribui para essa ideia. Quando abro a possibilidade de uma felicidade na transcendência, tememos que o projeto de liberdade e felicidade em vida seja relegado. Cremos que, em vez da moral cristã no currículo escolar, o estudo da ética a partir da filosofia materialista poderia ser uma contribuição mais significativa na formação humana, no desenvolvimento humano, sem contar a orientação de que a escola moderna deve ser laica.

Da área das Ciências Exatas, a professora de Matemática iniciou sua fala afirmando ser

apaixonada pela matemática porque é um processo que organiza vínculos entre professor e aluno [...]; cada dia é um novo dia, um novo recomeçar [...]; educar é fazer a criança pensar (VII Encontro de Educação, 2007, p. 13).

Nada contra a paixão ou contra a criação de vínculos entre professores e estudantes. Contudo, eles devem ser históricos, devem considerar as causalidades dadas e as causalidades postas do movimento contraditório na história. Caso contrário, o pensamento assumirá uma lógica formal e fragmentada no tempo imediato, no pragmatismo que desconsidera a verdade, e, com isso, não conseguimos superar o idealismo e o construtivismo na educação. Com efeito, há um reforço da visão idealista da realidade.

À luz dessas considerações apresentadas, fica claro que esses quatro professores possuem uma concepção idealista da realidade, fato que lhes impossibilita estar mediando discussões com professores das escolas para que esses se apropriem da pedagogia histórico-crítica.

Em outra palestra, a professora da área de Ciências iniciou a discussão a respeito das necessidades e motivos para discutir os quatro dias de trabalho.

Promover e melhorar o ensino [...], aprendizagem para promover o ensino que leve ao desenvolvimento humano [...]; estamos preocupados com a aprendizagem de nossos educandos [...]; estudar, organizar pressupostos, pensar as limitações da teoria histórico-cultural para o ensino [...]; em todas as áreas temos um objetivo comum, o ensino promove a aprendizagem que leva ao desenvolvimento [...]; isso é um objetivo de todas as áreas de conhecimento [...]; penso no trabalho coletivo [...]; o ensino promotor da aprendizagem que leva ao desenvolvimento [...]; refletir os conceitos em ciência com base na teoria histórico-cultural [...]; quando eu me aproprio de determinado conhecimento, eu tenho a possibilidade de ter uma atenção diferente para determinados fatos [...], promover a aprendizagem significa pensar e agir com os diferentes conhecimentos [...] (VII Encontro de Educação, 2007, p. 19).

A fala da professora não pareceu totalmente idealista. Contudo, ao restringir o caminho do pensamento para o desenvolvimento humano, sem as devidas mediações com as condições materiais que promovem a existência humana, restringiu a sua conferência aos aspectos instrumentais da pedagogia histórico-crítica. Ao lembrar que o conhecimento apropriado permite uma atenção diferente para os fatos, poderia ter feito um aprofundamento da questão. A pedagogia histórico-crítica se constituiu numa tendência educacional com a ideologia da classe proletarizada. Ou seja, pretende ser materialista. Isso não precisa ser exaustivamente afirmado, mas lembrar que essa educação é uma proposta que pretende formar seres sociais com a ideologia da classe

proletarizada é necessário. Caso contrário, há uma instrumentalização da pedagogia histórico-crítica somente no seu sentido gnosiológico, quando ela possui intrinsecamente a condição de contribuir na formação de um ser social que seja histórico, ou seja, revolucionário.

A professora de Artes expôs a sua comunicação com um breve histórico do ensino de Artes no Brasil. A arte já foi considerada como uma atividade, um mecanismo de treinamento profissional. Enquanto conhecimento, não era abordada na escola. Partindo desses fatos, a professora fez as seguintes afirmações:

a arte existe porque a vida não basta [...] a arte ganha um novo sentido com a pedagogia histórico-crítica [...] ela proporciona o encontro com o outro [...] proporciona viver a cidadania (VII Encontro de Educação, 2007, p. 25).

Tonet (2005, 2007) faz uma crítica ácida aos reclames da educação para a cidadania, afirmando que essa perspectiva é reconciliatória, reformista em última instância, pois acredita que o problema, na conjuntura, seria permitir que os homens tornem-se cidadãos. O problema seria a falta de políticas universais que estendam condições de vida – trabalho, habitação, alimentação, educação, saúde, lazer, entre outros – para todos os homens. Essas condições são inviáveis sob a égide do capital uma vez que ele é irreformável e incontrolável (Duarte, 2006; Tonet, 2005, 2007; Mészáros, 2002, 2007). Assim, não há a possibilidade de realizar uma política pública universal sob a égide do capital para todas as classes.

O socialismo democrático, com o fim da segunda guerra mundial, diluiu a luta da classe trabalhadora quando apostou na emancipação política, ou seja, apostou na formação de cidadãos (Tonet, 2005, 2007). A emancipação

humana visa a tornar o homem livre, o que somente pode ser conquistado sob outra base de produção das condições da existência humana. A ausência de radicalidade, de rigor e de totalidade organiza uma práxis afastada da concepção marxiana.

Em mais uma palestra do evento, a professora de Educação Física fez considerações também de forma a instrumentalizar a pedagogia histórico-crítica. Lembrou que é necessário conhecer a estrutura da escola e a formação inicial do professor para planejar as aulas de Educação Física com base na pedagogia histórico-crítica. A partir disso, a professora fez as seguintes afirmações:

Na área da Educação Física, temos poucas obras que fazem abordagem da Educação Física na perspectiva-histórico-cultural [...] debater os conteúdos e o planejamento do ensino é necessário para sistematizar um processo de ensino e desenvolvimento dos alunos nessa disciplina [...] a abordagem metodológica na Educação Física adota a cultura corporal como referência para ensinar na perspectiva educacional histórico-cultural (VII Encontro de Educação, 2007, p. 26).

Enfim, discuti os aspectos metodológicos, o planejamento e a avaliação na Educação Física. Essa professora-palestrante também ficou restrita à especificidade disciplinar. Embora seja importante planejar, fica-nos a pergunta: planejar para quem? Para formar qual tipo de homem? Planejar para contribuir com que tipo de formação social? Sem mencionar o projeto de sociedade em disputa, observo um caminho do pensamento instrumental ao longo de sua fala. Isso contribui para a diluição ontológica que está intrínseca à pedagogia histórico-crítica.

Em suma, podemos considerar que essas três professoras discutiram a pedagogia histórico-crítica

por meio de uma concepção instrumental. Trataram da pedagogia histórico-crítica como se vivêssemos numa sociedade sem luta de classes de forma estritamente gnosiológica sem as mediações ideológicas necessárias para ter uma teleologia educacional contra o capital.

Por fim, o professor de História também contextualizou a disciplina indicando que ela foi sistematizada no século XIX. O objeto de estudo, na história, teve várias vertentes. A partir disso, o professor problematizou o papel da escola, da educação e da sociedade:

Nós vivemos uma sociedade dividida em classes sociais e a escola se coloca dentro dessa sociedade como instrumento de dominação e conservação da classe burguesa [...] para os filhos da classe trabalhadora saber ler e escrever era o suficiente no trabalho escolar, contudo, isso cria uma contradição porque, ao mesmo tempo em que a escola produz e reproduz a ideologia dominante, ela possibilita que os trabalhadores questionem esse papel [...] como fazer isso? [...] é necessária uma metodologia correta [...] não existe metodologia correta se, primeiramente, o professor não tiver domínios dos conteúdos [...] educar é fazer a criança pensar, mas antes de fazer a criança pensar o professor também tem que pensar [...] o professor, acima de tudo, tem que reconhecer o seu papel, ele é um agente transformador. Mas agente transformador para quem? Para a produção e reprodução das ideias dos dominantes ou das ideias da classe dominada? [...] qual a importância da educação? [...] a partir de sua prática, ela pode construir a possibilidade de emancipação da classe trabalhadora, ela é o único espaço que os filhos da classe trabalhadora frequentam para aprender (VII Encontro de Educação, 2007, p. 14).

O professor não passa, no fundo, de um aluno pelo avesso. Os alunos vão e vêm. A sua aprendizagem tem um ponto de partida e um ponto de chegada. Como professor, tudo é diferente. Permanecemos em aprendizagem contínua. O ensino sob esse ângulo é uma dura forma de aprendizagem pela qual entramos em confronto com a verdade na sala de aula e como permanente aluno mais velho. O professor nunca acaba de aprender. Quando pensa que já domina um assunto, descobre que deveria começar de novo.

Entendemos que esse professor foi radical, rigoroso e esteve no plano da totalidade com mediações em sua especificidade disciplinar. Lembrou que o professor também deve pensar, contudo, com a ideologia da classe trabalhadora. Afirmou que o professor deve dominar o saber a ser ensinado, ou seja, que ele seja um estudante eterno. Ao contextualizar a luta de classes com suas especificidades e a natureza da educação, atuou coerentemente com a sua área disciplinar e com a totalidade da pedagogia histórico-crítica.

A partir dessas considerações, cremos que houve um obstáculo epistemológico-ontológico para a apropriação da pedagogia histórico-crítica, pois os professores contratados pela Secretaria Municipal de Educação, com exceção do professor de História, não foram devidamente radicais e rigorosos em suas abordagens. Isso contribui para uma apropriação da pedagogia histórico-crítica descaracterizada, incoerente e inconsistente. Dessa contradição decorre a redução das possibilidades de apropriação-objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar devido aos obstáculos epistemológico-ontológicos também ocorridos por uma formação continuada sem rigor e sem radicalidade. Quer seja no plano instrumental ou pautado em uma visão idealista da

realidade, há o reforço do neoconstrutivismo em lugar da apropriação da pedagogia histórico-crítica.

### **Breves considerações teóricas para caminhar na superação das contradições da apropriação da pedagogia histórico-crítica**

A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo Socialismo (Saviani, 2007b, p. 20).

[...] a sociedade capitalista é necessariamente fetichizada, alienada e desumana. É então somente a atitude revolucionária, frente aos próprios fundamentos dessa sociedade, que pode dar uma clara visão de conjunto da realidade (Lukács, 1967, p. 79).

A partir das considerações dos professores-responsáveis pela formação continuada da rede municipal de educação (2007), preocupa-nos a ausência de uma radicalidade e de rigor teórico nas abordagens realizadas durante as palestras. Conforme a indicação acima de Lukács, a sociedade regida pelo capital tem, como características, a sua fetichização, a sua alienação e a sua desumanização; assim, cremos que a prática escolar, por si só, possui limitadas possibilidades de tensionar uma formação no sentido de humanizar, de negar a alienação que forma o “não ser” e com isso buscar possibilidades de formação de um “ser”. Isso exigiria a sua emancipação, o combate das relações humanas que transformam o sujeito em objeto e o objeto em sujeito, enfim, a organização de relações humanas superadoras do fetichismo, da alienação, do estranhamento, fato que exige uma luta contínua pela apropriação de uma consciência de classe a qual passa, necessariamente e não exclu-

E, ainda, concluiu sua fala lembrando Florestan Fernandes (1980, p. 11-12):

sivamente, pela apropriação de uma ideologia da classe trabalhadora. Essa apropriação permanece no plano do gnosiológico, mas ela é condição fundamental para selecionar uma teleologia, para pensar nas alternativas possíveis, para escolher os meios mais adequados para sua objetivação na prática.

Vale lembrar que no fundo desse processo estão os valores humanos, que podem ser egoístas, traiçoeiros e covardes, e que formam o ser social sob a égide do capital de forma hegemônica, ou pode, também, formar o ser social com valores genéricos e emancipatórios, com as contradições possíveis que podem vir a acontecer em virtude de estarmos numa sociedade regida pelo capital, pelo estado e pelo trabalho alienado/estranhado.

O trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica, além de ensinar os conteúdos oriundos do saber sistematizado historicamente pela humanidade, também tem a ocupação política de defender uma escola pública de qualidade, o que exige defender o socialismo. Caso essa preocupação seja velada, além dos três desafios citados por Saviani (1994, 2003) para a objetivação da pedagogia histórico-crítica – a saber, ausência de um sistema de educação, organização da estrutura educacional, descontinuidades de políticas educacionais –, cremos que há um obstáculo para a sua objetivação a qual se materializa na prática escolar pela ausência de uma ideologia materialista histórico-dialética enquanto postura, método e práxis (Frigotto, 2000).

Com isso, não estamos retirando o critério de verdade da prática, mas somente lembrando o alerta de Lukács (2007) de que a consciência guia a atividade, ou seja, o trabalho docente, a materialização de sua prática, é guiado por uma consciência que, se for idealista ou instrumental,

conforme o pensamento dos palestrantes supracitados, estabelece um obstáculo epistemológico-ontológico para iniciar uma tentativa de organizar os primeiros passos para se adotar a pedagogia histórico-crítica como fundamento da prática escolar.

As considerações de Lukács (2007, 2004, 1979, 1968, 1967) a respeito da consciência foram elaboradas a partir das reflexões de seu estudo dos *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx (2004). Na referida obra, Marx fez algumas caracterizações do trabalho, lembrando que, antes do homem realizar uma prática, ele pensa nos passos necessários para a sua objetivação. Com isso, entre outras caracterizações de Marx, Lukács (2007, 2004, 1979) fez uma abordagem da ontologia para a qual o trabalho é o elemento fundante na formação do ser social. Isso nos chama a atenção para refletir sobre a prática escolar do professor, pois ele estabelece uma teleologia para a sua prática escolar, que é fundamentada em uma ideologia, em valores e em uma concepção de mundo. Essa precisa ser radical, caso contrário há uma instrumentalização idealista da pedagogia histórico-crítica conforme observamos no caminho do pensamento dos palestrantes acima citados, exceto o professor de História.

Enfatizamos, portanto, que é problemática a seleção dos professores-palestrantes para atuarem em uma formação continuada que leva em consideração a pedagogia histórico-crítica, quando não deixa explícito que a luta pela escola pública de qualidade no sistema sociometabólico do capital exige como teleologia a apropriação dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade e a “luta pelo socialismo” (Saviani, 2007b). Caso contrário, pode estar havendo a tentativa de apropriação da pedagogia histórico-crítica sem

a devida consciência de que ela, como tendência educacional, visa a contribuir com a formação de uma sociedade com seres sociais livremente associados.

Para Lessa (2002), Lukács (2004), Netto e Braz (2007), a teleologia se concretiza no âmbito do trabalho, da prática social; no nosso caso, da prática escolar, na qual o trabalho é pensado como uma síntese entre a teleologia e a causalidade.

Embora essas estejam atuando em um mesmo processo, não se reduzem uma à outra. A teleologia estabelece finalidades para a realização de um trabalho. Todavia, é a realidade que constrói a subjetividade, para a qual a teleologia é organizada na medida em que há uma captura analítica do real, sendo ela pré-ideada na consciência humana. Contudo, não há nesse processo o destaque, a primazia ou a supremacia da consciência humana no complexo trabalho. “A causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo, mantendo esse seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de apoio na consciência” (Lessa, 2002, p. 71), ou seja, na prática escolar a apropriação e a objetivação estão sendo mediadas por valores, por uma cultura, por uma ideologia. E a questão precisa ser bem definida, contextualizada e analisada. Caso contrário, tem-se uma apropriação/objetivação da prática escolar espontânea que não condiz com a pedagogia histórico-crítica.

Pode-se dizer que, no processo, a causalidade dada é transformada em causalidade posta por meio da objetivação. No entanto, a causalidade posta não se reduz à teleologia. A objetivação articula a idealidade da teleologia com a materialidade da causalidade. A objetivação é o momento de síntese da causalidade posta e da teleologia cujo produto é uma nova objetividade (Lessa,

2002). Em nosso caso, a materialidade da causalidade no trabalho educativo – a prática escolar – a condição do ensino/aprendizagem são organizadas pelas condições econômico-políticas. A quantidade de estudantes na turma, o salário do professor, a sua jornada de trabalho semanal, o seu tempo semanal para refletir sobre sua prática, sua teleologia e seus meios para objetivá-la, a sua capacidade de se organizar enquanto classe, a cultura/ideologia da escola e da cidade, tudo organiza a causalidade dada que interfere nas objetivações da prática escolar. Em síntese, a teleologia apontada pela pedagogia histórico-crítica visa a “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 7). Isso precisa ser afirmado categoricamente no dia-a-dia da prática escolar do professor. A cultura clássica ensinada pelos professores deve ser uma teleologia de sua prática escolar, afinada com a teleologia da classe proletarizada que visa a organizar os homens associados livremente, condição que exige a superação do capital e do estranhamento no trabalho. É fato que isso implica a organização de uma cultura distinta do pragmatismo que permeia a escola e a sociedade regida pelo sistema sociometabólico do capital, inclusive por parte daqueles que se apropriam inadvertidamente da pedagogia histórico-crítica.

O trabalho é orientado pelo fim, entretanto, os meios são importantes para o homem sistematizar o conhecimento construído historicamente. Isso é a ciência. São os meios que a sistematizam. Ter a ciência materialista histórica dialética como pressuposto do trabalho educativo da prática escolar é uma condição essencial para o professor afirmar a sua individualidade, mediada com

um projeto coletivo de emancipação humana. Isso também constitui uma possibilidade de suspensão, mesmo que temporária, do cotidiano pragmático que promove o estranhamento humano.

Nesse processo de organização dos meios para se conquistar uma teleologia, também, deve ser apresentado o papel da subjetividade. Com ela, o homem tem a possibilidade de se aproximar do real a partir do reflexo. O processo que leva a refletir a realidade não organiza identidade entre o concreto e o pensado. A subjetividade não tem a possibilidade de caracterizar o concreto com precisão absoluta. Por meio do reflexo, o homem visa a buscar os meios para objetivar uma teleologia. Assim, com o processo de objetivação surge outra categoria decisiva que materializa a transformação da causalidade dada em causalidade posta: a alternativa. Com relação à questão, Lessa (2002, p. 101) afirma que “a consciência desdobra uma apropriação ativa que, sem deixar de refletir o ser precisamente existente, o faz de modo historicamente determinado”.

Portanto, a escolha dessa alternativa é concreta, sendo tomada de acordo com as condições históricas. A categoria da alternativa vai mediar o “não-ser” do reflexo, ainda na prévia-ideação e a causalidade posta que está em vias de sua objetivação formadora do “ser”. Esse “não ser” ainda é uma possibilidade não objetivada.

A tese central da ontologia de Lukács, qual seja, que o mundo dos homens consubstancia uma nova esfera ontológica ante a natureza, e que uma das peculiaridades fundamentais dessa nova esfera estaria em desdobrar uma nova forma de objetividade não material: a teleologia. A síntese dessa objetividade não material com a causalidade, via trabalho, seria o movimento fundante do mundo dos homens (Lessa, 2002, p. 118).

Entretanto, esse mundo dos homens no sistema sociometabólico regido pelo capital apresenta muitas contradições. Entre elas, os valores que orientam teleologias no trabalho, os quais fundamentam as escolhas de alternativas sustentadas pelo pragmatismo. O homem tem obstáculos para refletir a realidade, obstáculos para escolher a alternativa condizente ao seu processo de humanização, obstáculos para realizar escolhas por alternativas genérico-emancipatórias. Isso precisa ser discutido no planejamento da prática escolar caso exista a teleologia de formar seres sociais que busquem coletivamente a emancipação humana. Caso contrário, professores e alunos não conseguirão se colocar temporariamente em suspensão para ter momentos de catarse que lhes possibilitem apropriarem-se da cultura clássica e assumirem, como pressuposto de vida, a necessidade de superação do modo de produção atual destrutivo da natureza, do homem e da sociedade.

Neste complexo, no qual o homem coloca em movimento ações, a fim de materializar e promover objetivações de uma prévia-ideação, ele reflete uma realidade, organizando uma série de alternativas a fim de transformar uma causalidade dada em causalidade posta, conseguindo, portanto, a objetivação.

Há, ainda, uma ação de retorno da objetivação ao encontro do homem, com o propósito de promover a sua individuação, a qual Lessa (2002) e Lukács (2004) designaram de exteriorização. A exteriorização é o trabalho humanizador, fundamentado no valor de uso. É um fenômeno material de promoção da individuação emancipatória que exige da prévia-ideação apontar uma teleologia com valor não-particular, não-egoísta. Caso contrário, teremos um trabalho desumanizado formando um ser com estranhamento. “A exteriorização,

segundo Lukács, é um momento ineliminável e decisivo para o devir humano dos homens” (Lessa, 2002, p. 145). Com isto, o processo de devir dos homens é a síntese das múltiplas objetivações que os mesmos fazem em sua trajetória de vida, a qual é integrada à formação social e à história a qual pertencem. A exteriorização no trabalho educativo, na prática escolar, é observada quando o professor constata que o estudante aprendeu, que o estudante conseguiu se apropriar do conhecimento científico, que o estudante e o professor não são mais os mesmos depois de um ano de prática escolar. Todavia, caso a exteriorização não aconteça, tem-se o estranhamento/alienação.

O estranhamento tem sua gênese no complexo da reprodução social, manifestando-se no trabalho humano. Porém, sua gênese não se encontra nele, uma vez que o processo de formação do estranhamento humano está intrinsecamente associado ao momento de objetivação das teleologias previamente ideadas. Nesse momento de exteriorização, caso o mesmo esteja sendo objetivado a partir de valores universais, ele corresponderá à organização de um processo emancipatório. Vale destacar que a gênese dos valores não se encontra no complexo das mediações pelas quais os homens intervêm na natureza, na promoção do trabalho no sentido ontológico, mas no complexo da reprodução social (Lessa, 2002).

Assim, pode-se dizer que o estranhamento humano tem seu fundamento na contradição do devir humano que, com o advento da luta de classes, está num complexo de reprodução social o qual possui obstáculos para a formação humana no sentido do *para-si*. A atual reprodução social tem com os valores burgueses uma teleologia fundamentada no egoísmo e na particularidade. Cabe destacar que

particularidade não possui relação com o desenvolvimento da individualidade, que somente será limitada por um processo metabólico social, vinculado à hierarquia e à falta de liberdade. Afirmar a valoração no sentido da generalidade não significa desconsiderar a organização das individualidades. Essa contradição entre valores particulares e gerais somente será superada por meio de uma prévia-ideação prática que vai requerer a objetivação de um processo revolucionário.

A reprodução social, de acordo com Lessa (2002), indica que a necessidade dos homens escolherem entre as alternativas a fim de objetivar a formação do ser social mesquinho-particular ou com valores genéricos.

Para que as necessidades genéricas se tornem operantes na cotidianidade é preciso identificá-las, plasmá-las em formas sociais que sejam visíveis nas mais diversas situações. Valores como justiça, igualdade, liberdade etc. surgem como expressões concretas, historicamente determinadas, das necessidades genérico-coletivas postas pelo desenvolvimento da sociabilidade (Lessa, 2002, p. 172).

O caráter do processo revolucionário supracitado exigirá a capacidade humana de exercer, no ato de refletir a realidade, o que implica um processo de organização de alternativas, a fim de escolher a teleologia e, com isso, objetivar uma causalidade dada em causalidade posta, exercendo, assim, o fenômeno da liberdade. Não a liberdade liberal do sistema sociometabólico do capital que permite aos homens venderem a sua força de trabalho em troca de um salário – trabalho alienado/estranhado. Lukács (1999), lembrado por Lessa (2002), fez um diálogo tenso com o Partido Comunista de sua época, afirmando que “a liberdade humana apenas pode existir enquan-

to realização, sempre concreta, do devir humano dos homens” (Lessa, 2002, p. 189). Esse devir humano é a objetivação que exteriorizará, no homem, um processo catártico responsável pela formação humana no sentido *para-si*.

O entendimento, a análise e a problematização da formação requer, no âmbito das práticas sociais, a busca dos supostos filosóficos, teóricos, ontológicos e ideológicos que referenciam os denominados processos formativos (Silva Júnior e González, 2001, p. 25).

Lukács (1979, 2004), Silva Júnior e González (2001) nos ensinam que todo ser social, para ser explicitado, exige o reconhecimento do seu fundamento ontológico, que é caracterizado por: (i) a realidade é heterogênea; (ii) o acaso é impossível de ser eliminado nos complexos sociais; (iii) é impossível a eliminação da relação entre os fatos sociais. Os estudiosos também destacam que o valor é um fato fundamental no desenvolvimento do ser social. Ainda, na discussão a respeito do ser social salientam que o homem não pode ser destacado da totalidade social concreta e que os atos singulares dos homens são permeados pelas determinações sociais gerais, ou seja, toda prática do professor na escola é mediada por determinações gerais, por uma cultura e por uma ideologia. E isso precisa ser refletido, caso contrário, o bom senso do professor não será suficiente para construir uma cultura escolar com base na pedagogia histórico-crítica. O bom senso do professor será permeado ora pelo construtivismo, ora pelo pragmatismo, ora pela visão idealista da realidade, ora pelo estranhamento a si mesmo, aos outros e à realidade.

Lessa (2002) e Lukács (2004) já nos indicaram que a teleologia é a categoria fundamental para uma

análise ontológica. Essa capacidade do homem de estabelecer finalidades para a realização de um trabalho exige, nesse processo, a escolha de uma alternativa. O homem, quando exerce um trabalho reiterativo, tem a monotonia, o mecanicismo e a desumanização como substância do ser trabalhador. E justamente isso propicia a reiteração da realidade existente (Silva Júnior e González, 2001). Entretanto, caso haja a busca da possibilidade de organizar uma cultura escolar em tensão constante com a cultura-ideologia do capital, tem-se a chance de vivenciar uma cultura na qual o velho não morreu e o novo ainda não nasceu. Sob a égide do capital, isso é o limite de uma prática escolar que não seja idealista e que esteja no caminho de ser uma prática educativa emancipatória.

O imediato do nosso cotidiano nos limita a viver sob condições pragmáticas que intensificam a condição de alienação/estranhamento do ser social. A fim de compreender esse processo Silva Júnior e Ferretti (2004, p. 84), nos convidam a recorrer à ontologia de Lukács, indicando o trabalho simples “como protoforma do ser social e, conseqüentemente, como modelo da prática social no âmbito da reprodução social”. Pelas categorias que organizam o trabalho – teleologia, objetivação, causalidade dada, causalidade posta, apropriação, exteriorização, alienação e liberdade – nos é permitido, com os devidos cuidados, compreendermos outros complexos – arte, música, direito, esporte, ética e prática escolar – com os devidos alertas para não realizarmos mediações de causa e efeito.

A prática escolar é o tempo e o espaço pedagógico em que há o predomínio do pragmatismo e do cognitivismo cotidiano. Assim, ela organiza um polo de contradição na sua teleologia: uma formação no sentido do “em-si” ou uma formação no sentido do “para-si”. A obje-

ção, ou seja, a materialização de uma das finalidades apontadas exigirá uma apropriação da realidade. Quando a subjetividade humana passa a refletir a objetividade social, a prévia-ideação é colocada em ação, a fim de identificar a teleologia a ser buscada e os meios para consolidá-la. “A apropriação é, portanto, antes de tudo, um momento histórico da formação social do indivíduo, ainda que neste momento sob a forma de potência na consciência humana” (Silva Júnior e Ferretti, 2004, p. 86).

Essa potência somente terá seu caráter ontológico se vier a ser objetivada e materializada. Enfim, num processo de transformação e reprodução na realidade social. O trabalho humano no sentido ontológico exige o percurso dos ciclos que caracterizam o trabalho ontológico com término parcial na exteriorização.

É importante ressaltar que o processo de apropriação-objetivação-liberdade exige o reconhecimento de que, numa sociedade com luta de classes, o sentido dado à prática escolar tem influências do seu caráter cultural-ideológico-pragmático. Com isso, a alternativa é uma categoria fundamental na prática escolar. A alternativa será escolhida a partir de valores particulares-egoístas-pragmáticos ou da verdade histórica universal-revolucionária.

Assim, o processo de apropriação-objetivação-liberdade deve ser considerado quando for discutida a pedagogia histórico-crítica. No campo da educação, no Brasil, ela ainda se encontra em primeiras aproximações conforme o seu autor, professor Demerval Saviani, indica no título de seu livro. O aspecto ontológico da pedagogia histórico-crítica, ou seja, a formação de um ser, não se constitui numa instrumentalização gnosiológica para o professor. A pedagogia histórico-crítica se constitui numa força material que, sendo objetivada na prática escolar, poderá

contribuir na luta por uma sociedade sem trabalho estranhado, sem capital, ou seja, livremente associada.

## À guisa da conclusão

Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital (Tonet, 2007, p. 78).

Ter como teleologia para o trabalho educativo a emancipação humana exige o reconhecimento do que seja essa afirmação. Seguindo os passos de Tonet (2004, 2005, 2007), uma teleologia que proponha a emancipação deve ter explicitadamente a busca de uma sociedade dos homens associados no trabalho livremente. Caso isso não esteja bem claro para quem propõe uma atividade educativa emancipatória, a possibilidade de organizar uma prática escolar idealista ou instrumental provocará obstáculos para formação de uma educação contra o capital.

Já na *Questão judaica*, Karl Marx (2002) diferenciava a emancipação política e a emancipação humana. A emancipação política faz os homens crerem que são iguais perante a lei. Até a igualdade econômica entre os homens está fora de cogitação, porque, para obtê-la há a exigência da superação do trabalho alienado/estranhado, do Estado e do capital. Essa é uma condição *sine qua non* para pensarmos inicialmente a organização da igualdade econômica, um dos passos para a igualdade substantiva entre os homens (Mészáros, 2007). A superação do trabalho alienado, do Estado e do capital corresponde à possibilidade ontológica de que os homens sejam livres; caso contrário, estaremos realizando um trabalho estranhado, com a contradição de que quem trabalha não se apropria da riqueza, ao passo que aqueles que

não trabalham se apropriam dela. Para os homens terem liberdade, não pode haver acúmulo de riqueza por poucos, pois essa condição exige o acúmulo de miséria por muitos. A produção e a distribuição devem ser organizadas pelos homens livremente associados para se constituir, de fato, em emancipação humana. Contudo, a sua execução exigirá uma política radical (Mészáros, 2002, 2005).

Os pressupostos abordados podem nos fazer indagar: o que fazer para ter uma atividade educativa emancipatória? Primeiro, ela será uma prática emancipatória na medida em que garantir a sua especificidade: a apropriação do saber historicamente construído pela humanidade. Como ponto de partida, uma atividade educativa emancipatória exige um professor com domínios plenos dos conteúdos a serem ensinados (Tonet, 2005). O segundo é ter bem claro que a defesa de uma atividade educativa emancipatória exige, como teleologia, a organização de um modo de produção regido pelos trabalhadores livremente associados, ou seja, o socialismo<sup>3</sup>. E isso necessita ser assumido para os que visam organizar possibilidades de uma atividade educativa emancipatória. Quando falarmos em liberdade, ela deve ser absoluta e não relativa. Contudo, ter essa teleologia não significa que desde já tenhamos os meios para objetivar uma atividade educativa emancipatória. Numa sociedade regida pelo capital, a educação é hegemonicamente idealista. Atuar nas possibilidades de reagir ao pragmatismo, ao idealismo ou ao irracionalismo é uma conduta arguta,

um estado de alerta permanente do pensamento contra o pensamento e do pensamento contra a prática, pois isso é o que nos permitirá guiar uma prática escolar com menos incoerências na apropriação-objetivação da pedagogia histórico-crítica. Estudar os limites e possibilidades de objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar faz-se necessário visto que, neste caso, há indícios de apropriação limitada da pedagogia histórico-crítica.

## Referências

- ARCE, A. 2005. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: N. DUARTE (org.), *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, Autores Associados, p. 41-62.
- ARAÚJO, J.L. 2006. *Relatório apresentado para o afastamento das atividades docentes da Faculdade de Letras da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 24 p.
- CARDOSO, A.M. 2006. *Um olhar sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Sarandi*. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM-PR, 125 p.
- CHASIN, J. (org.). 1988. Marx hoje. *Revista Ensaio*, 1:53-83.
- DUARTE, N. 2003. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, Autores Associados, 102 p.
- DUARTE, N. 2006. *Vygotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados, 296 p.
- FERNANDES, F. 1980. *A natureza sociológica da sociologia*. São Paulo, Ática, 157 p.
- FRIGOTTO, G. 2000. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: I. FAZENDA (org.), *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, p. 69-90.
- GRAMSCI, A. 1991. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 336 p.
- LESSA, S. 2002. *O mundo dos homens*. São Paulo, Boitempo, 281 p.
- LUKÁCS, G. 1967. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo, Senzala, 252 p.
- LUKÁCS, G. 1968. *Marxismo e teoria da literatura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 284 p.
- LUKÁCS, G. 1979. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo, Ciências Humanas, 171 p.
- LUKÁCS, G. 1999. *Pensamento vivido: autobiografia em diálogo*. São Paulo, Estudos Ad Hominem; Viçosa, Editora UFV, 170 p.
- LUKÁCS, G. 2004. *Ontologia del ser social: el trabajo*. Buenos Aires, Herramienta, 204 p.
- LUKÁCS, G. 2007. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 245 p.
- MARX, K. 2004. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, Boitempo, 161 p.
- MARX, K. 2002. *A questão judaica*. São Paulo, Centauro, 102 p.
- MARX, K.; ENGELS, F. 2007. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 621 p.
- MÉSZÁROS, I. 2007. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo, Boitempo, 380 p.
- MÉSZÁROS, I. 2005. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 77 p.
- MÉSZÁROS, I. 2002. *Para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 1.093 p.
- NETTO, J.P. (org.). 1992. *Lukács/Sociologia*. São Paulo, Ática, 203 p.
- NETTO, J.P.; BRAZ, M. 2007. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo, Cortez, 247 p.
- ROSSLER, J.H. 2005. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: N. DUARTE

<sup>3</sup> Levantar o socialismo como finalidade para a humanidade pode ser considerado uma ato jurássico em virtude da derrocada do "Socialismo Real". Essa experiência que a União Soviética liderou com a Revolução Russa não pode ser considerada uma experiência socialista, mas, sim, pós-capitalista (Mészáros, 2002). Uma experiência socialista, além de extinguir a propriedade privada dos meios de produção, liquidará com o trabalho estranhado, com o Estado e com o capital. Não pode haver hierarquia entre os homens e mulheres. Isso não aconteceu na União Soviética e com os seus congêneres. Logo, ter o socialismo como finalidade para a sociedade, além das extinções acima mencionadas, visa à formação de um ser social humano não coisificado, conforme a égide do capital ou do pós-capitalismo.

- (org.), *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, Autores Associados, p. 3-22.
- SAVIANI, D. 2007a. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados, 449 p.
- SAVIANI, D. 2007b. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: P.J. ORSO (org.), *Educação, sociedade de classes e reformas universitárias*. Campinas, Autores Associados, p. 9-25.
- SAVIANI, D. 2003. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, Autores Associados, 120 p.
- SAVIANI, D. 1994. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: C.A. da SILVA JÚNIOR (org.), *Demerval Saviani e a educação brasileira*. São Paulo, Cortez, p. 243-286.
- SAVIANI, D. 1987. Tendências e correntes da educação brasileira. In: D.T. MENDES, *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 19-47.
- SAVIANI, D. 1986. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 120 p.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R.; GONZÁLEZ, J.L.C. 2001. *Formação e trabalho: uma abordagem ontológica*. São Paulo, Xamã, 115 p.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C.J. 2004. *O institucional e a cultura da escola*. São Paulo, Xamã, 145 p.
- TONET, I. 2007. *Educação contra o capital*. Maceió, Edufal, 93 p.
- TONET, I. 2005. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí, Unijuí, 243 p.
- TONET, I. 2004. *Democracia ou liberdade?* Maceió, Edufal, 232 p.
- VII ENCONTRO DE EDUCAÇÃO. 2007. Prefeitura do Município de Sarandi-PR. Sarandi, Nilton Rabello Eventos. DVD (3 e 5).

Submetido em: 27/04/2008

Aceito em: 07/11/2008

Carlos Henrique Ferreira Magalhães  
Universidade Estadual de Maringá -  
Departamento de Educação Física  
Av. Colombo, 5790. Bloco-M-06  
87020-900, Maringá, PR, Brasil

João dos Reis Silva Júnior  
Universidade Federal de São Carlos,  
Centro de Educação e Ciências Humanas,  
Departamento de Educação  
Rodovia Washington Luiz, Km 235,  
Caixa Postal 676, Centro  
13565-905, São Carlos, SP, Brasil