

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXÕES SOBRE CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA E OBJETIVAÇÃO DO GÊNERO HUMANO

JÚLIO CÉSAR MAIA¹ 

MICHELE SILVA SACARDO² 

RESUMO: A pedagogia histórico-crítica conserva o propósito da superação do projeto burguês de sociabilidade, mantendo vivo o juízo revolucionário abandonado por outras teorias que no curso das últimas décadas se limitaram ao favorecimento do ideário pedagógico neoliberal, validando intencionalidades postas sobre a concepção moderna e burguesa de mundo por intermédio de inúmeras estratégias de reconciliação de consensos. O objetivo deste estudo foi aprofundar os fundamentos relacionados à elevação da consciência filosófica e à objetivação do gênero humano, característicos da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma investigação de cunho bibliográfico que reflete sobre conceitos inaugurados pelos clássicos que consubstanciaram as bases teóricas e filosóficas dessa teoria pedagógica.

Palavras-chave: Fundamentos da educação. Filosofia da educação. Teorias pedagógicas.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: REFLECTIONS ON PHILOSOPHICAL CONSCIENCE AND HUMAN GENDER OBJECTIVATION

ABSTRACT: Historical-critical pedagogy preserves the purpose of overcoming the sociability bourgeois project, keeping alive the revolutionary judgment abandoned by other theories which in the last decades have been limited to neoliberal pedagogical ideology, validating intentions placed on the modern and bourgeois world conception through innumerable strategies for reconciling consensus. This study objective was to reflect the foundations related to the philosophical consciousness elevation and the human race objectification, historical-critical pedagogy characteristics. It is a bibliographic investigation that reflects on concepts inaugurated by the classics that substantiated the theoretical and philosophical bases of this pedagogical theory.

Keywords: Education fundamentals. Education philosophy. Pedagogical theories.

1. Universidade Estadual de Goiás – Itumbiara (GO), Brasil. E-mail: jcesarm@outlook.com

2. Universidade Federal de Jataí – Jataí (GO), Brasil. E-mail: smichele@ufj.edu.br

O presente artigo é parte da pesquisa de mestrado *Contribuição à crítica do “consenso possível” sobre as políticas curriculares para a Educação Física: um esforço de síntese histórico-crítico*, desenvolvida na Universidade Federal de Jataí, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, processo nº 88882.386506/2019-01.

Editor de seção: Claudio Dalbosco 

PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFLEXIONES SOBRE LA CONCIENCIA FILOSÓFICA Y LA OBJETIVACIÓN DEL GÉNERO HUMANO

RESUMEN: La pedagogía histórico-crítica conserva el propósito de superar el proyecto burgués de sociabilidad, manteniendo vivo el juicio revolucionario abandonado por otras teorías, que en el transcurso de las últimas décadas se limitaron a privilegiar la “ideología pedagógica neoliberal”, validando intenciones puestas en la concepción moderna y burguesa del mundo basada en innumerables estrategias de consenso conciliador. El objetivo de este estudio es profundizar los fundamentos relacionados con la elevación de la conciencia filosófica y la objetivación del género humano, propias de la pedagogía histórico-crítica. Es una investigación bibliográfica que reflexiona sobre conceptos inaugurados por los “clásicos” que fundamentaron las bases teóricas y filosóficas de esta teoría pedagógica.

Palabras clave: Fundamentos de la educación. Filosofía de la educación. Teorías pedagógicas.

Introdução

A pedagogia histórico-crítica, pensando com Saviani (2013), desde o refluxo das ideias pedagógicas críticas brasileiras ao longo da década de 1990, tem conservado o cerne de seus objetivos: o propósito de superação do projeto burguês de sociabilidade se mantém, como também em seu entorno todas as demais reivindicações historicamente reportadas a essa pedagogia, como:

- A apropriação coletiva dos elementos da cultura universal;
- O amparo da objetividade sobre o processo de formação do gênero humano;
- A formação de automatismo nos processos de aquisição do domínio dos conteúdos escolares como condição para o alcance da liberdade;
- A objetivação do trabalho docente e sua articulação ao caráter genérico do homem enquanto prerrogativa para a superação do trabalho alienado;
- A importância do movimento dialético na superação por incorporação dos elementos empíricos e imediatos suscitados pela lógica formal
- Etc.

Todos esses elementos indiciam a atualidade dessa teoria pedagógica, que mantém vivo o juízo revolucionário há muito abandonado por outras que no curso das últimas décadas se limitaram ao favorecimento do ideário pedagógico neoliberal e do projeto burguês de sociabilidade, validando intencionalidades postas sobre a concepção moderna e burguesa de mundo por meio de inúmeras estratégias de reconciliação de consensos. Essas estratégias, na tentativa de resguardar as intencionalidades cultivadas pela concepção moderna e burguesa de mundo, reitera Duarte (2018), conjugam a própria superação da modernidade e cooptam, pelo discurso pós-moderno, pelo irracionalismo das metanarrativas, pelo acato à obsolescência programada, pelo relativismo cultural, pelo lugar de fala na particularização dos movimentos sociais etc., muitas teorias pedagógicas que, em algum momento, adotaram posição revolucionária.

O ideal de elevação do estado de consciência filosófica sobre cada indivíduo singular conjuga com a erradicação da concepção moderna e burguesa de mundo (SAVIANI, 1996). A consciência filosófica adquire

função importante sobre o abandono dessa concepção de mundo na medida em que contesta seus atributos imediatos e pragmáticos negligentes ao acúmulo histórico da experiência humana.

À particularidade desse fundamento é sobre o que se propõe a primeira seção desta investigação. Na sequência, outro fundamento é apreendido em resposta aos limites encontrados pelas políticas educacionais influenciadas pelo ideário pedagógico neoliberal e acometidas aos vícios da concepção moderna e burguesa de mundo. Trata-se do fundamento relacionado à imprescindibilidade da objetivação humana por intermédio da apropriação do conhecimento humano sistematizado e, por conseguinte, do desenvolvimento de potencialidades humanas no entorno desse processo. Há que se evidenciar, na segunda seção desta investigação, como para a pedagogia histórico-crítica, sob o amparo de uma perspectiva histórico-ontológica da formação humana, a apropriação da objetivação humana na forma saber escolar é fundamentalmente aliada ao processo de objetivação da individualidade de cada indivíduo singular.

O objetivo deste texto, tão logo, relaciona-se ao aprofundamento de ambos os fundamentos enunciados, a elevação da consciência filosófica e a objetivação do gênero humano, característicos da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma investida bibliográfica que busca justapor conceitos inaugurados pelos clássicos que consubstanciaram as bases teóricas e filosóficas dessa teoria pedagógica com conceitos instituídos pelos seus próprios intelectuais estudiosos fundantes. Nesse sentido, cabe reconhecer, das próprias reflexões de Saviani (2008, 2011b, 2013, 2019), a importância contida no aprofundamento de reflexões sugeridas pelos principais teóricos, por ele descritos mentores intelectuais da filosofia da práxis, a toda e qualquer investigação que objetive contemplar o estudo da pedagogia histórico-crítica.

Sobre a Essencialidade da Consciência Filosófica

O problema da consciência filosófica tem relação com a pedagogia histórico-crítica desde a primeira publicação, no exato ano de 1980, da obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Saviani (1996) esclarece que essa obra se caracteriza por uma coletânea de textos, previamente despidos de qualquer pretensão de publicação, redigidos para servir de instrumento às suas aulas ou constituir transcrições de palestras por ele proferidas. Assegura ainda, na seção introdutória da obra, a inconsistência entre os diferentes textos que constituem cada um de seus capítulos, uma vez que foram escritos em momentos e contextos diferentes. Tal inconsistência é justificada no pressuposto gramsciano de que a repetição pode ser considerada ferramenta didática imprescindível à “elevação da mentalidade popular”. Vale notar, entre parênteses, como Saviani (2019) indicia a contribuição da ótica gramsciana para a obra em questão: “Diante dos problemas que enfrentava, fui desenvolvendo conceitos que, surpreendentemente, quando tive contato mais sistemático com a obra de Gramsci, [...] percebi grande convergência entre o que eu vinha formulando e as ideias já mais amadurecidas e elaboradas por Gramsci” (SAVIANI, 2019, p. 246-247).

A respeito da particularidade da justificativa introdutória, cabe perceber como Gramsci (2019) apreende, nas notas que compõem a “Introdução ao estudo da filosofia” e objetivam analisar a revitalização de projetos ideológicos, o quanto a repetição é didaticamente eficaz sobre a mobilização do consenso dos grupos sociais subalternos.

Entretanto, da mesma forma como a repetição mobiliza os grupos subalternos mediante o sentido positivo do componente ideológico, ou seja, enaltecendo o papel dos organismos culturais representativos da sociedade civil na exaltação de seus interesses e na maturação de processos hegemônicos, também pode mobilizar em favor do sentido negativo desse componente, concentrando unicamente o papel da sociedade civil na representação dos interesses dos grupos sociais dominantes e desconstruindo a intervenção dos organismos culturais na formação de processos hegemônicos.

Gramsci (2019), apesar de defender a mobilização dos grupos sociais subalternos, vide intencionalidade dos organismos culturais da sociedade civil, na formulação de processos hegemônicos coniventes com a destituição do projeto burguês de sociabilidade, não deixa de constatar a estratégia de ocupação desses organismos por parte de intelectuais alinhados à conservação do processo hegemônico dos grupos sociais dominantes. Portanto, torna evidente como o papel ideológico pode servir aos grupos sociais subalternos, como também aos dominantes, e de igual forma o exercício da repetição pode favorecer o revestimento ideológico e hegemônico burguês, como também aquele específico dos grupos subalternos.

O objetivo dos textos que compõem a obra de Saviani (1996), entretanto, possui uma singularidade: o deslocamento da superficialidade concedida ao estado de senso comum para o alcance da consciência filosófica. Tal deslocamento, seguramente apoiado nas reflexões de Gramsci (2019) acerca da possibilidade de o nível de organicidade de um projeto ideológico assumir o sentido de filosofia, baseia-se na caracterização de cada um desses estágios. O senso comum, assegura Saviani (1996), pode ser adjetivado como fragmentário, incoerente, desarticulado, implícito, degradado, mecânico, passivo e simplista. A consciência filosófica, por sua vez, aproxima-se dos adjetivos unitário, coerente, articulado, explícito, original, intencional, ativo e cultivado.

Na medida em que o estado de consciência filosófica detém alto grau de elaboração, o consenso consolidado no entorno do processo hegemônico burguês sobre os grupos sociais subalternos enaltece os interesses dos grupos sociais dominantes e desmerece toda forma de expressão afastada desse estado de consciência filosófica.

Portanto se verifica um ajuste do elevado grau de elaboração, representado pelo estado de consciência filosófica, aos desígnios do projeto burguês de sociabilidade. O consenso estabelecido no entorno desse ajuste assume o sentido negativo do componente ideológico. Inexistem, pensando com Gramsci (2019), organicidade e solidez cultural no entorno da difusão dessas expressões que acometem o estado de consciência filosófica, tendo em vista que são ideologicamente fixadas como meios de produção não acessíveis à maior parte dos indivíduos.

O problema da filosofia, para Gramsci (2019), está relacionado à conservação de uma ideologia. Além disso, todavia, também se associa à coincidência dessa ideologia com a organicidade e solidez cultural. Tal coincidência manifesta-se pelo sentido positivo do componente ideológico, isto é, pela afirmação de interesses representativos dos grupos sociais subalternos. A verdadeira consciência filosófica, aclara Gramsci (2019), só pode ser apreendida na articulação entre intelectuais e massas: “Só através deste contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’” (GRAMSCI, 2019, p. 100).

É com base nessa premissa, de notabilidade do grau de filosofia histórica à consciência filosófica, que Saviani (1996) desenvolve a tese de sua obra. A possibilidade de acesso por parte dos grupos sociais subalternos às expressões que possuem alto grau de elaboração e caráter universal depende exclusivamente da ação dos intelectuais representativos desses grupos. Esse movimento presume uma investida sobre a concepção conformista e hegemônica de senso comum cultivada no entorno do projeto burguês de sociabilidade.

Tal concepção denota ao senso comum uma contradição fundamental baseada na qual os intelectuais devem se guiar: a contradição de justapor, assegura Saviani (1996), elementos característicos da prática transformadora do homem de massa e elementos veiculados pelo projeto ideológico, desprovido de organicidade e solidez cultural, representativo dos interesses dos grupos sociais dominantes. O senso comum, demarcado por características dispersas, difusas e remetidas à elaboração genérica do pensamento, deve ser desintegrado do projeto ideológico burguês e despertado para os elementos que fomentam a prática transformadora do homem de massa.

Os intelectuais representativos dos grupos sociais subalternos responsabilizados pela elevação cultural das massas devem ter em conta como a peculiaridade conformista e hegemônica remetida ao senso comum existe em função da estrutura edificada pelo projeto burguês de sociabilidade. A ideologia costurada pelos grupos sociais dominantes em virtude da manutenção da hegemonia burguesa naturaliza um grau de inferioridade às expressões do senso comum.

Entretanto a verdadeira consciência filosófica, avalia Gramsci (2019), deve se tornar senso comum, o que somente é possível mediante a destituição da ideologia burguesa, ou seja, da consolidação de um projeto ideológico representativo dos grupos sociais subalternos. A ascensão da consciência filosófica, portanto, significa a transformação da própria consciência filosófica em senso comum (em benefício coletivo do gênero humano) e consequente atribuição, a cada indivíduo singular, do reconhecimento da natureza filosófica do gênero humano. Tal reconhecimento favorece a importância de tornar a filosofia do senso comum a própria consciência filosófica, e não a adequação à visão burguesa e deturpada que naturaliza o distanciamento entre senso comum e consciência filosófica.

A contribuição da crítica de Marx e Engels (2007) ao idealismo alemão do século XIX indicia que o alcance generalizado da consciência filosófica depende do contato prático “com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro [...] em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criação dos homens)” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41). A produção multifacetada representa o acervo cultural historicamente zelado pelo gênero humano: seu desfrute por parte de cada indivíduo singular e, conseqüentemente, de sua representação histórica na forma de “história mundial” requer o acesso e o domínio, por parte desses indivíduos, de seus meios de produção.

É por isso que o alcance da verdadeira consciência filosófica, atribuído por Gramsci (2019) como o estágio de ascensão de uma “filosofia histórica”, culmina com a destituição do processo hegemônico burguês e de todo o sentido conformista e hegemônico nele contido do senso comum. A transformação da consciência filosófica em senso comum condiz com a socialização do acervo cultural do gênero humano sobre a forma de “história mundial”.

O sentido conformista e hegemônico depositado pelo projeto ideológico burguês tem relação com a concepção de história cultivada pelos idealistas alemães criticados por Marx (2010b, 2017) e Marx e Engels (2007, 2011) em diversas oportunidades. Em *A ideologia alemã*, a tal concepção de história carrega a necessidade “de explicar a práxis partindo da ideia [...] e, chegar [...] ao resultado de que todas as formas e [...] produtos da consciência [...] podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na ‘autoconsciência’ ou sua transformação em ‘fantasma’, ‘espectro’, ‘visões’ etc.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43). Dessa concepção idealista de história, o sentido do componente ideológico toma única direção: é representado pelas forças dos grupos sociais dominantes. Portanto, é pessimista ao descredibilizar as relações sociais reais, ou seja, o papel da organização cultural dos grupos sociais subalternos no entorno de seus interesses.

As explicações unilaterais da realidade, na perspectiva de contornar os problemas sociais, ignoravam o sentido positivo do componente ideológico, isto é, a via de emancipação dos grupos sociais subalternos pela ação de intelectuais no campo da sociedade civil. Por esse motivo, a noção de consciência filosófica, por parte do idealismo, contraria todo o sentido de “filosofia histórica” suscitado por Gramsci (2019), como também o de “história mundial” apontado por Marx e Engels (2007).

Da prerrogativa gramsciana de que o alcance da verdadeira consciência filosófica presume a emancipação coletiva dos grupos sociais subalternos sobre o projeto burguês de sociabilidade, Saviani (1996) conclui que a relação entre os estados senso comum e consciência filosófica é demarcada pela noção de hegemonia. Todo processo hegemônico, em vias de consolidação, beneficia-se da ação de intelectuais representativos de determinados grupos sociais nos campos da sociedade civil e política: a relação entre o senso comum e a consciência filosófica representa uma relação de hegemonia na medida em que ampara projetos diversos de sociabilidade.

Se essa relação não reconhece a destituição do componente ideológico burguês, lança mão de um sentido conformista e hegemônico ao estado de senso comum e naturaliza o distanciamento entre esse estado e a consciência filosófica, trata-se de uma relação conservadora que arbitra em favor dos grupos sociais dominantes. Se, na contrapartida, apreende a imprescindibilidade da destituição do componente ideológico burguês e da aproximação da consciência filosófica ao estado do senso comum, trata-se de uma relação revolucionária que arbitra em favor dos grupos sociais subalternos.

Ao segundo sentido se articula a posição da pedagogia histórico-crítica. Saviani (1996) indica, em função da consolidação do processo hegemônico dos grupos sociais subalternos no entorno da relação entre o senso comum e a consciência filosófica, a subsistência de dois consecutivos ímpetus: a desarticulação dos elementos que se encontram interessadamente articulados aos grupos sociais dominantes (a quebra de seu projeto ideológico); e o posicionamento desses elementos aos interesses dos grupos sociais subalternos, capacitando-os ao alcance da consciência filosófica e contribuindo para a desnaturalização do distanciamento existente entre ambos os estados, fato que culmina com a ascensão da filosofia histórica e da consolidação de um projeto de sociabilidade demarcado pela socialização dos meios de produção.

O esforço de síntese de Saviani (1996), com base no qual surgiu a pedagogia histórico-crítica, tal como os ímpetus representativos da relação hegemônica entre senso comum e consciência filosófica, é caracterizado por duas simultâneas e articuladas importâncias: crítica da ideologia burguesa (importância negativa); e extração do bom senso (importância positiva), mediante a apropriação da consciência filosófica pelos grupos subalternos para a formulação de uma nova concepção de mundo.

Esse duplo movimento, destacado por Saviani (1996), entre importâncias negativa e positiva no entorno da consolidação de um processo hegemônico, é representado por Gramsci (2019) em reflexão acerca da conscientização teórica do indivíduo sobre a própria capacidade de transformação da realidade. Esse movimento culmina com a formação de um bloco intelectual-moral e uma concepção unitária e coerente de mundo. Gramsci (2019) baseia-se no pressuposto de que o homem de massa, agindo sobre a realidade, é capaz de transformá-la. Tal ação, no entanto, se destituída de uma clara consciência teórica, pode ser contraditória, tornando a ação do indivíduo sobre a realidade movida por uma consciência teórica não condizente com a própria intencionalidade. Aprofundando nesse raciocínio, o teórico esclarece acerca da existência de duas consciências teóricas: uma, implícita à própria ação do indivíduo sobre a realidade por meio da transformação prática; e outra, explícita, naturalmente herdada pelo indivíduo e via de regra carente de juízo de valor.

A segunda consciência teórica é capaz de moldar a conduta moral do indivíduo conforme interesses de determinados grupos sociais, isto é, direcionar suas escolhas e vontades a ponto de contrariar a primeira consciência, diretamente relacionada à transformação prática e à intencionalidade da ação movida pelo indivíduo. É a segunda consciência teórica, portanto, que pode impossibilitar a primeira consciência de exercer ação autônoma e denotar um estado de passividade política e moral ao homem de massa. A formação de um bloco intelectual-moral e de uma concepção unitária e coerente de mundo, na contramão da captura de autonomia e formação de um estado de passividade ao homem de massa, parte da cooptação da consciência teórica para o alcance da formação de uma consciência crítica ao indivíduo. Apesar de também enxergar a necessidade de atuação sobre a primeira consciência teórica a fim de moldar sua conduta moral e a intencionalidade da ação do indivíduo, a formação desse bloco confronta a inércia sobre ele projetada pelo estado de passividade, isto é, busca torná-lo consciente e fazê-lo sentir-se protagonista na consolidação de dado processo hegemônico.

Na acepção de Gramsci (2019), esse processo hegemônico mobiliza-se em favor dos grupos sociais subalternos. Isto é, o bloco intelectual-moral dedica-se especialmente à conscientização desses grupos em contraposição ao estado de passividade suscitado pela ideologia dos grupos dominantes. No campo filosófico,

aproxima o autor, a consciência de pertencimento a uma força hegemônica indica a completa unidade entre teoria e prática. Logo, à medida que a elaboração de uma concepção do real coerente e unitário se mostra possível, também essa unidade tende a se mostrar. A apropriação da consciência filosófica, ressaltada por Saviani (1996), relaciona-se ao enaltecimento do bloco intelectual-moral, portanto à ultrapassagem, pelo indivíduo, do estado de passividade política e moral projetado pela ideologia burguesa.

A materialização simultânea dessas importâncias, que para Saviani (1996) representa a consolidação de uma teoria pedagógica mobilizada pela noção gramsciana de “elevação cultural das massas” e consequente instauração de um novo bloco intelectual-moral, carecia ainda de instrumentos lógico-metodológicos. O processo hegemônico defendido por Gramsci (2019) na ultrapassagem do estado de passividade política e moral remetida ao projeto ideológico burguês, como também no protagonismo sentido, por cada indivíduo singular, com relação à consolidação de uma nova ideologia subalterna, na medida em que transposto por Saviani (1996) à elaboração de uma pedagogia, requiritava uma condução metodológica.

Se no entorno da sistemática investigação sobre a consolidação de processos hegemônicos, disposta em conjunto epistolário, científico e jornalístico de seus textos, Gramsci (2001, 2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2011, 2014, 2019, 2020) defende a hegemonia dos grupos subalternos na implementação de um projeto de sociabilidade calcado na socialização dos meios de produção e, para tal, assume a filosofia da práxis como concepção de mundo, uma teoria pedagógica que adote como referência a elaboração teórica desse autor também deve buscar se valer dos instrumentos lógicos contidos nessa filosofia. Esse foi o caminho percorrido por Saviani (1996) ao dedicar-se à elaboração da pedagogia histórico-crítica. Se corriqueiramente Gramsci (2014, 2019) recorreu à *Contribuição à crítica da economia política* para demarcar a orientação metodológica de suas investigações (e sobretudo consubstanciar sua concepção de hegemonia), Saviani (1996) utilizou a lógica dialética contida nessa obra para demarcar os pressupostos metodológicos de sua teoria pedagógica.

Ao contribuir com a lógica dialética, Marx (2008) sustenta a diferença entre empírico (ou concreto empírico), abstrato e concreto (ou concreto abstrato/no pensamento); logo, entre a lógica dialética, que distingue esses três estágios investigativos e por consequência a construção de um pensamento concreto, e a lógica formal, que não supõe tal distinção e preconiza a construção de um pensamento abstrato. Marx (2008) relaciona a lógica formal ao caminho seguido pela nascente da economia política e, na sequência, confronta-a por meio da lógica dialética: “Os economistas do século 17 [...] começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados etc.; mas, terminam sempre por descobrir por meio da análise certo número de relações gerais abstratas” (MARX, 2008, p. 258-259). Esquecem-se, continua, de que “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso [...] aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida” (MARX, 2008, p. 258-259). E conclui: “No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento” (MARX, 2008, p. 258-259).

A lógica dialética que possibilita Marx (2008) superar por incorporação a lógica formal e compreender como o alcance do pensamento concreto (ou concreto abstrato) perpassa a abstração é constitutiva da filosofia práxis e aplicada à elevação da consciência filosófica. Tal aplicação pode ser observada nos estudos “introdutórios” de Gramsci (2019) acerca da filosofia da práxis: a concepção de bloco intelectual-moral no entorno da mobilização de um projeto ideológico dos grupos sociais subalternos, isto é, a elaboração de uma concepção do real coerente e unitário prevista por Gramsci (2019), culmina com unidade, no campo filosófico, entre teoria e prática. Tal unidade expressa o alcance do pensamento concreto (ou concreto pensado) para a lógica dialética, ou seja, a expressão, em pensamento, das leis que governam e do conjunto de categorias que constituem o empírico (ou concreto empírico).

Saviani (1996) baseia-se na aproximação entre a elevação da consciência filosófica e a lógica dialética para expor os instrumentos lógico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Por objetivar a expressão do concreto em pensamento, pode a lógica dialética ser chamada de lógica dos conteúdos e, em contrapartida, por objetivar a expressão do abstrato, do não real, a lógica formal pode ser chamada de lógica das formas. Uma teoria pedagógica que adote a lógica dos conteúdos como pressuposto metodológico deve superar por incorporação a lógica das formas, deve avançar sobre a abstração do concreto real (ou concreto empírico) e alcançar os múltiplos processos de síntese que expressam a realidade em pensamento concreto (ou concreto pensado).

A lógica dialética coincide, portanto, com os ímpetus representativos da relação hegemônica entre senso comum e consciência filosófica. Não obstante, coincide também com as importâncias derivadas desses ímpetus o esforço de síntese de Saviani (1996) pela consolidação das bases teóricas da pedagogia histórico-crítica. A crítica da ideologia burguesa (importância negativa) e a extração da consciência filosófica, por parte dos grupos subalternos, com vistas à formulação de uma concepção de mundo (importância positiva), respectivamente representam o movimento de identificação do concreto real (ou concreto empírico) mediante sucessivas abstrações e a conversão deste em pensamento concreto (ou concreto pensado).

O movimento de abstração da realidade possibilita exprimir as contradições consumadas pelo projeto burguês de sociabilidade, e o movimento de conversão dessa realidade em concreto pensado, por sua vez, enaltece a consciência revolucionária motivada à erradicação dessas contradições. Saviani (1996) aproxima a lógica dialética do movimento de elevação do senso comum à consciência filosófica na medida em que ela possibilita, pelo processo de abstração, que os indivíduos deparem com as contradições impressas pelo projeto ideológico burguês sobre a realidade e, mediante o processo de síntese, reivindiquem a constituição de um novo projeto ideológico, aliado a um novo processo hegemônico e um novo projeto de sociabilidade. Portanto, é a reflexão filosófica sobre as contradições saldadas do projeto ideológico burguês, somada à afirmação de uma nova ideologia, que constitui o processo de elevação do senso comum à consciência filosófica e, conseqüentemente, oportuniza a emancipação coletiva dos grupos sociais subalternos (isto é, a transformação do ímpeto da socialização dos meios de produção em “história mundial”).

Cabe destaque à imprescindibilidade da reflexão filosófica nesse processo: ela é que possibilita o concreto real (ou concreto empírico) ser problematizado e, por consequência, transposto em pensamento concreto (ou concreto pensado). É da reflexão filosófica sobre os problemas reais que a conscientização coletiva em favor de um novo projeto de sociabilidade que consubstancie os interesses dos grupos sociais subalternos pode ser enaltecida. A relação de correspondência existente entre tal reflexão e o enaltecimento da conscientização coletiva no entorno de um novo projeto ideológico condiz com o estabelecimento de uma unidade entre teoria e prática.

Por isso, a reflexão filosófica é tão cara à pedagogia histórico-crítica. Saviani (1996) afirma ser por meio dela que o indivíduo avança sobre o estado de senso comum, depara com as contradições implícitas na realidade imediata (concreto empírico) no entorno do projeto burguês de sociabilidade. É por ela também que se enaltece a consciência crítica em favor do projeto ideológico dos grupos subalternos, em favor da apropriação, por parte desses grupos, do acervo cultural que na prerrogativa da ideologia burguesa tem lhes sido negado.

O alcance dessa consciência crítica em favor dos grupos subalternos representa o alcance da consciência filosófica. Isto posto, o enaltecimento de uma “filosofia histórica” depende da difusão dessa consciência crítica em nível de “história mundial”, ou seja, do compartilhamento universal do acesso à consciência filosófica (em termos gramscianos da transformação desta em senso comum).

Sobre a Objetivação do Gênero Humano

A centralidade do processo de objetivação humana por meio da apropriação, por cada indivíduo singular, do conhecimento historicamente sistematizado e acumulado pela humanidade acompanha a pedagogia histórico-crítica desde suas primeiras elaborações. Na própria obra inaugural, Saviani (1996) já afirmava sua importância: a ascensão da consciência filosófica pressupõe, por parte desses grupos, tanto uma reflexão crítica acerca do projeto ideológico burguês quanto a motivação de um consenso no entorno da socialização das objetivações humanas.

O debate sobre as objetivações humanas reaparece em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, obra de importância substancial para a edificação das bases teórico-pedagógicas da pedagogia histórico-crítica. Na obra em questão, Saviani (2011b) trata da especificidade do saber objetivo, isto é, da objetivação humana caracteristicamente relacionada ao conhecimento sistematizado e acumulado pelo gênero humano no transcurso da história. Portanto se detém à capacidade humana de traduzir os processos da realidade externa a consciência, de conhecer as leis naturais e sociais que se apresentam à realidade.

Saviani (2011b) enuncia o problema da conversão do saber objetivo (ou conhecimento sistematizado) em saber escolar: assume que o papel do componente educacional deve residir no ensino e na aprendizagem do saber escolar saldado desse processo de conversão. Para abordar a importância do saber escolar na constituição do papel do componente educacional, o autor reflete sobre a objetividade do conhecimento mediante sua aproximação com a questão da universalidade, ou seja, a possibilidade de um saber objetivo adquirir caráter universal.

Saviani e Duarte (2012), em estudo aprofundado acerca da perspectiva histórico-ontológica da formação humana, especificamente orientado pela seção dedicada ao trabalho estranhado e à propriedade privada dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, contribuem para a apreensão da relevância do processo de objetivação do gênero humano pela pedagogia histórico-crítica, na medida em que reivindicam a conversão do saber objetivo em saber escolar e, conseqüentemente, sua socialização ao gênero humano enquanto papel do componente educacional.

Na seção supramencionada dos *Manuscritos de 44*, Marx (2010a) define objetivação como produto fixado num objeto por meio do processo de trabalho. Este, por sua vez, é definido como atividade vital do gênero humano, que o distingue das demais espécies animais e, ao mesmo tempo, lhe assegura a própria existência.

O trabalho mantém o indivíduo vivo tendo em vista que possibilita dominar a natureza. Para Marx (2010a, p. 84, grifos do original), “o homem *vive* da natureza [...]: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer”. O trabalho distingue-o das demais espécies animais ao passo que ultrapassa a relação de imediatez estabelecida com a existência. Significa, portanto, que o trabalho humano é consciente e não determinado a ponto de coincidir imediatamente com sua própria existência. O gênero humano não trabalha, assim como as demais espécies animais, em função de suas necessidades imediatas. Enquanto as demais espécies animais produzem “unilateral[mente], [...] o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física [...]; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira” (MARX, 2010a, p. 85).

Essa produção universal, que ultrapassa o nível das necessidades de sobrevivência e concede ao gênero humano posição de superioridade e domínio sobre a natureza, já que sobre ela age de forma consciente, com intencionalidade e não instintivamente, pode ser interpretada como objetivação.

Cabe destaque ao caráter universal assumido à objetivação resultante do trabalho humano. Esse caráter é o que valida a aproximação entre o saber objetivo e a questão da universalidade (SAVIANI,

2011b). Para o teórico, portanto, conceder a determinado conhecimento o caráter universal significa também atribuir-lhe característica objetiva. Quando, por meio da pedagogia histórico-crítica, reivindica ao propósito do componente educacional a difusão do saber objetivo, está também reclamando à apropriação, por parte de cada indivíduo singular, daquilo que historicamente se universaliza da atividade vital humana, isto é, do trabalho.

Não obstante, a pedagogia histórico-crítica, reclamando à cada indivíduo a apropriação da objetivação humana em sua forma saber escolar, isto é, sua capacidade de reconhecer as leis (que regem a natureza e a sociedade) acumuladas histórica e universalmente postas à condição de acervo cultural da humanidade, reclama também a própria objetivação do gênero humano, a objetivação da individualidade de cada indivíduo singular.

Vale recorrer à Gramsci (2001), inicialmente, a fim de apreender a importância da apropriação da objetivação humana em sua forma saber escolar. O autor, no alto de suas reflexões acerca do princípio educativo, particularmente da análise da reforma educacional movida por Giovanni Gentile (1875-1944) na Itália fascista, teceu importantes reflexões sobre a conformação clássica das escolas primárias italianas que vão ao encontro do que a pedagogia histórico-crítica apreende enquanto apropriação da objetivação humana em sua forma saber escolar.

Ao adotar posicionamento crítico à fratura motivada pela Reforma Gentile entre a escola primária e média e a escola superior italiana, Gramsci (2001) apresenta o componente educacional, até então em vigor, daquela nação: revela que as escolas primárias se orientavam, antes da intromissão fascista à instrução pública italiana, pela conciliação de “noções científicas” e “noções de direitos e deveres”.

As “noções científicas” contestavam as perspectivas folcloristas do conhecimento, e as “noções de direitos e deveres”, o individualismo. Ambos os aspectos contestados (individualismo e conhecimento folclórico), recriminados pela concepção de mundo atribuída à formação do homem moderno, eram contornados pela noção de ciência e de leis (direitos e deveres) enquanto objetivações humanas, logo leis naturais e leis sociais respectivamente referidas à adaptação e apropriação e à modificação em favor do desenvolvimento social e coletivo. É dessa reflexão que Gramsci (2001) demarca o conceito de trabalho como princípio educativo.

A correlação entre as “noções científicas” e as “noções de direitos e deveres” tem intencionalidade: formar o intelectual moderno às bases do conhecimento das leis naturais e da ordem legal. Esta última, de maneira especial, apreende ainda Gramsci (2001), deve ser respeitada como convicção, necessidade e condição de liberdade, e não internalizada por meio da coerção. Significa dizer que deve haver consenso sobre a internalização da ordem legal.

Por isso intenta a pedagogia histórico-crítica a apropriação do saber objetivo, acumulado pela atividade vital humana ao longo da história, convertido em saber escolar. Tal ímpeto encontra na compreensão e apropriação das leis (naturais e sociais) universais o próprio conceito de trabalho como princípio educativo.

Ao pressupor a articulação entre ordem social e ordem natural, tal conceito pode ser definido, de acordo com Gramsci (2001), como uma atividade teórico-prática em que as concepções folclóricas e individualistas de mundo cedem espaço a uma nova concepção que busca dar ênfase à atribuição histórica do gênero humano, isto é, à sua relação dialética com a natureza em favor da construção de sínteses históricas.

Nas palavras de Gramsci (2001), o trabalho, como princípio educativo, “cria [...] uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o [...] desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo para a compreensão [...] da atualidade como síntese do passado [...] que se projeta no futuro” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

O conceito de trabalho, entretanto, pressupõe também a transformação do indivíduo. Saviani e Duarte (2012, p. 22) apreendem que “não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho”.

A objetivação da individualidade humana como prerrogativa do trabalho pedagógico tem singular importância ao ser levada em conta a conformação contraditória assumida pela atividade vital humana no esteio do projeto burguês de sociabilidade. Tal objetivação coincide com a conscientização coletiva pela incorporação das objetivações universalmente produzidas pelo trabalho humano, ou seja, extrapola o ímpeto da apropriação do acervo cultural humano à medida que sinaliza a imprescindibilidade de sua socialização.

Marx (2013), para tratar da incorporação da atividade vital humana pelo capitalismo, adverte como “um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvinculou de sua forma instintiva” (MARX, 2013, p. 255). Nesse ponto, vale novamente recorrer aos *Manuscritos de 44* para apreender como a chegada de um projeto de sociabilidade demarcado pela divisão social do trabalho contraria o processo de apropriação livre e universal, por cada indivíduo singular, das objetivações humanas; noutros termos, como esse projeto inviabiliza ao indivíduo a própria consciência do gênero humano. Para Marx (2010a), tal contrariedade culmina com o trabalho estranhado, isto é, com a inversão da “relação [entre homem e natureza] a tal ponto que o homem [...] faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2010a, p. 85, grifos do original), deixando assim de se distinguir das demais espécies animais.

A redução do trabalho à noção de trabalho estranhado, isto é, do que Marx (2010a) denomina de “autoatividade” humana em “meio de existência física”, implica na própria inflexão da formação humana, ou seja, na impossibilidade de o indivíduo apropriar-se das objetivações produzidas universalmente pela humanidade, como também objetivar-se em decorrência desse processo de apropriação.

O projeto burguês de sociabilidade beneficia-se da privatização dos meios de produção e da apropriação, por parte dos grupos sociais dominantes, do produto da atividade vital humana. Na produção de objetivações, não obstante, apresentam-se os grupos sociais subalternos detentores da força de trabalho. Contraditoriamente, a apropriação dessas objetivações, avalia Marx (2010a), é alienada desses grupos subalternos. Ou seja, “o objeto [...] que seu trabalho produz, o seu produto, lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor” (MARX, 2010a, p. 80, grifos do original). A atividade vital humana, condicionada ao projeto burguês de sociabilidade, é destituída de sua condição natural: passa a haver impedimento da livre apropriação dos indivíduos aos produtos do trabalho humano e, assim, ser obstruída a possibilidade de objetivação de sua individualidade.

Marx (2010a) apreende que nesse ínterim a efetivação do trabalho “aparece ao estado nacional-econômico como *desejetivação* [...] do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto* [e] [...] a apropriação como *estranhamento*, como *alienação*” (MARX, 2010a, p. 80, grifos do original). Significa que o trabalho, atividade vital do homem, passa a ser condicionado ao seu produto, à objetivação, em sua forma mercadoria. De tal maneira, sua efetivação tem sentido inverso, ao passo que não aponta para a realização de quem produz, mas para a realização do produto.

Tal sentido inverso impossibilita que o indivíduo imprima suas próprias características sobre o produto do seu trabalho, tornando-o externo de si, isto é, alheio por dele se tornar independente. Sua relação com o objeto se esgota num processo de trabalho estranho e alienado, ou seja, que lhe impossibilita reconhecer no objeto que produz, tampouco desvincular-se dessa produção, haja vista desta depender e encontrar-se rendido.

Da perspectiva histórico-ontológica da formação humana, aqui referenciada em Marx (2010a, 2013), vale-se a pedagogia histórico-crítica para resgatar o verdadeiro sentido do trabalho humano como princípio educativo, o que vai ao encontro da apropriação coletiva das objetivações humanas e da objetivação da individualidade humana em prol da socialização do acervo cultural universal do gênero humano.

Baseia-se na ressalva assumida por Duarte (2001, 2008), em diversas de suas produções, acerca da contradição existente entre a humanização no esteio do projeto burguês de sociabilidade e aquela resguardada pelos processos de objetivação e apropriação da natureza. O autor questiona o caráter dado à humanização em favor da manutenção do projeto hegemônico burguês, em que a produção de objetivações se sustenta à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e da morte de milhões de seres humanos, e, em contrapartida, alude como tal caráter poderia avançar na direção de uma atividade consciente dos homens sobre a produção de objetivações que elevem a existência humana à condição de liberdade.

A direção dessa atividade consciente no entorno de objetivações não exteriorizadas, portanto, do trabalho humano não alienado, culmina com o propósito da pedagogia histórico-crítica. Por meio da apropriação das objetivações humanas, o indivíduo pode direcionar-se a essa atividade conscientemente. Saviani e Duarte (2012, p. 27) antecipadamente evidenciam: “A superação do trabalho alienado não se dá pela negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas sim pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 27).

Duarte (1999, p. 131) apreende: “Considerar a historicidade das objetivações genéricas implica em distinguir os níveis em que elas se estruturam ao longo da história humana”. Destarte, às objetivações capazes de elevar a existência humana à condição de liberdade, atribui a denominação “objetivações genéricas para-si”, e, em contrapartida, as objetivações que podem contribuir para a exteriorização alienante da apropriação, “desefetivação” do trabalho e estranhamento do indivíduo, ele denomina “objetivações genéricas em-si”. Estas “representam objetivamente o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico, mas não traduzem a relação dos homens para com a genericidade” (DUARTE, 1999, p. 139).

Na medida em que a pedagogia histórico-crítica, com base na acepção de Saviani (2011b, p. 7), considera que “o saber que realmente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” e, ao mesmo tempo, admite que “para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (SAVIANI, 2011b, p. 7), está-se fazendo menção à imprescindibilidade das “objetivações genéricas em-si” para que o processo de objetivação consciente da individualidade humana, isto é, relação dos homens para com a genericidade, possa enaltecê-la.

Tal raciocínio, afirmando a importância das “objetivações genéricas em-si” para a objetivação da individualidade humana, apreende como não somente elas caracterizam a apropriação da universalidade da cultura humana por parte de cada indivíduo singular, mas também são instrumento de fomento à relação consciente do indivíduo com a genericidade.

A relação consciente do indivíduo com a genericidade humana, somente possível de ser apreendida das “objetivações genéricas em-si”, isto é, da apropriação, pelo indivíduo, do produto da atividade vital humana, é o que caracteriza a “objetivação genérica para-si”. Esta última, portanto, demarca o grau de ascensão da consciência do indivíduo sobre a imprescindibilidade da relação dos homens para com a genericidade, e seguramente por isso Duarte (1999) a define como “objetivação da própria vida” ou “objetivação da atividade social dos homens”. Para o autor, as “objetivações genéricas para-si” “representam o grau de desenvolvimento histórico da relação entre a prática social e a genericidade, isto é, representam o grau de liberdade alcançado pela prática social humana” (DUARTE, 1999, p. 150).

Ainda que Duarte (1993) apreenda como, convencionalmente, “a linguagem, os objetos e os usos e costumes são objetivações genéricas em-si, [na medida em que] constituem a esfera de objetivação cotidiana do gênero humano”, e, em contrapartida, “a arte, a ciência, a filosofia e a política são esferas de objetivação genérica para-si, [por se caracterizarem] [...] esferas superiores, [...] esferas não-cotidianas de

objetivação genérica” (DUARTE, 1993, p. 68-69), estas últimas somente são plenamente alcançadas quando há conscientização do indivíduo acerca da relação dos homens com a própria genericidade, isto é, quando esta é encarada como “atividade social”.

Por mais que haja, para a pedagogia histórico-crítica, a importância de extrapolar as atividades cotidianas por intermédio da apropriação do acervo cultural universal humano em sua forma mais elaborada, a conscientização coletiva acerca da importância da socialização dessa apropriação é o que coincide com o objetivo nuclear dessa pedagogia: é seguramente essa conscientização que corrobora com a destituição do projeto burguês de sociabilidade.

É sobre a elevação dessa conscientização coletiva acerca da importância da socialização da apropriação do acervo cultural universal humano que Saviani (2011b) apreende a distinção, por parte da pedagogia histórico-crítica, entre objetividade e neutralidade. A objetividade, nessa aproximação, implica a apropriação das objetivações humanas por parte de cada indivíduo singular. Já a neutralidade, para a pedagogia histórico-crítica (a despeito de ser impossibilitada), caracteriza o oposto, isto é, a não conscientização do processo de apropriação dessas objetivações.

Saviani (2011b) recrimina a defesa da objetividade aliada à noção de neutralidade. Para ele, assim como para a pedagogia histórico-crítica, a neutralidade é impossível. Tão logo, qualquer tentativa de aliança entre objetividade e neutralidade incorre no raciocínio positivista. Em contravenção a esse raciocínio, tornado hegemônico, Saviani (2011b) assegura a importância de “evitar a armadilha” positivista: “Negar a premissa maior, isto é, demonstrar a falsidade do vínculo entre neutralidade e objetividade” (SAVIANI, 2011b, p. 49).

A afirmação da objetividade do conhecimento, no caso da pedagogia histórico-crítica, coincide com a negação da neutralidade. Para Saviani (2011b, p. 49-50), “a questão da neutralidade [...] é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade [...] é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere”. De fato, a pedagogia histórico-crítica intenta a objetividade do saber aliada à não neutralidade consciente, isto é, à clara afirmação ideológica no entorno da transposição do projeto burguês de sociabilidade.

Faz-se importante aproximar, portanto, a apropriação das “objetivações genéricas para-si” da afirmação ideológica dos grupos sociais subalternos e, por conseguinte, do propósito de erradicação do processo hegemônico burguês. Isso caracteriza a objetivação da individualidade humana no sentido da erradicação do trabalho “desfetivado”, da apropriação exteriorizada (alienada) e do indivíduo estranhado.

Desse pressuposto se vale Duarte (2001), seguramente em colaboração à pedagogia histórico-crítica, para reclamar ao componente educacional o papel de mediação entre as “objetivações genéricas em-si” e “objetivações genéricas para-si” na formação do indivíduo. Tal prerrogativa, indica o autor, refere-se à interpretação da concreticidade social do educando: “Trata-se de não reduzir essa concreticidade à situação imediata do indivíduo, [...] mas de conceber como parte dessa concreticidade [...] as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana” (DUARTE, 2001, p. 39-40).

Para a pedagogia histórico-crítica, aponta Saviani (2011a, p. 201), “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Duarte (1999) sinaliza que, quando o papel do componente escolar se dedica à ultrapassagem da apropriação burguesa, hegemônica e conformista das “objetivações genéricas em-si”, cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação requer uma elevação ao nível de apropriação das “objetivações genéricas para-si”, que significa a afirmação de uma relação consciente com a genericidade humana, ou seja, uma posição reivindicativa da socialização do produto da atividade vital humana. Esse nível de apropriação culmina com

a não neutralidade consciente cultivada pela pedagogia histórico-crítica, isto é, com sua afirmação ideológica no entorno da transposição da hegemonia burguesa.

Portanto, a apropriação consciente das “objetivações genéricas em-si e para-si” significa a apropriação do acervo cultural universal produzido pelo gênero humano. A conscientização cunhada pelo alcance do nível sugerido pelas “objetivações genéricas para-si”, por sua vez, significa a afirmação de uma relação consciente com a genericidade humana, ou seja, afirmação de uma posição reivindicativa da socialização do produto da atividade vital humana e, logo, da transposição de um projeto de sociabilidade que se opõe a esse propósito.

Breves Considerações

Pela particularidade da justaposição de processos de apropriação das objetivações humanas e objetivação da individualidade humana, o ideal de elevação da consciência filosófica é aproximado do fundamento da objetivação do gênero humano. Tal aproximação fixa-se numa concepção de senso comum derivada do próprio estado de consciência filosófica, isto é, na própria transformação da consciência filosófica em filosofia do senso comum, em que comungam apropriação livre e universal do conjunto das objetivações humanas, historicamente sistematizadas, e objetivação da individualidade humana nesse processo, com vistas à demarcação do ímpeto de socialização dessas objetivações constitutivas do acervo cultural humano.

Cabe considerar, por fim, como essa concepção de senso comum não se adapta à visão burguesa do real, que, ao naturalizar um distanciamento e, tão logo, deturpar esses graus de desenvolvimento da consciência humana (senso comum e consciência filosófica), se prontifica ao contrário: reiterar ao senso comum as experiências cotidianas, os saberes tácitos desprovidos de verificabilidade científica etc., a noção de própria regra e não cogitar sequer a elevação, como faz a pedagogia histórico-crítica, desse senso comum ao grau de consciência filosófica (por intermédio do processo de apropriação do acervo cultural humano a cada indivíduo singular) e, conseqüentemente, de adequação desse grau ao sentido de um novo senso comum (mediante o processo de objetivação da individualidade humana).

Contribuições dos Autores

Problematização e Conceituação: Maia JC, Sacardo MS; **Metodologia:** Maia JC, Sacardo MS; **Análise:** Maia JC, Sacardo MS; **Escrita:** Maia JC, Sacardo MS.

Referências

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993. <https://doi.org/10.5007/%25x>

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. 227 p.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. 115 p.

- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. 107 p.
- DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In:* PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2. 334 p.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Literatura; Folclore; Gramática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6. 495 p.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1. 520 p.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** 1921-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2. 522 p.
- GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere.** 1926-1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. v. 1. 478 p.
- GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere.** 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b. v. 2. 494 p.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Il Risorgimento; Notas sobre a história da Itália. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 5. 461 p.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Maquiavel; Notas sobre o Estado e a política. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 3. 431 p.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Introdução ao estudo da Filosofia; A Filosofia de Benedetto Croce. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. v. 1. 496 p.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Temas de cultura; Ação Católica; Americanismo e fordismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. v. 4. 394 p.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010a. 190 p.
- MARX, K. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010b. 139 p.
- MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. 856 p.
- MARX, K. **Miséria da filosofia.** São Paulo: Boitempo, 2017. 216 p.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família ou a crítica da Crítica contra Bruno Bauer e consortes.** São Paulo: Boitempo, 2011. 286 p.
- SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 247 p.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, D. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b. 137 p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p.

SAVIANI, D. Pressupostos gramscianos da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 245-266.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

Sobre os Autores

JÚLIO CÉSAR MAIA é professor do curso de Educação Física na Unidade Universitária de Itumbiara da Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atua nas áreas educação de pessoas trabalhadoras e teorias da educação e do currículo nas linhas trabalho, educação e movimentos sociais e formação humana e fundamentos da educação.

MICHELE SILVA SACARDO é professora do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atua nas áreas de fundamentos filosóficos e históricos da produção do conhecimento, formação de professores, teorias pedagógicas em educação e Educação Física e pedagogia histórico-crítica.

Recebido: 18 jun. 2022

Aceito: 9 maio 2023