

SILMARA A. LOPES

**INTRODUÇÃO
À PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA
(PHC)**

SILMARA A. LOPES

**INTRODUÇÃO
À PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA
(PHC)**

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.

Elisiene Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
Gabiella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Katia Bruginiski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Leo Mozdzenski, Universidade Federal da Pernambuco, Brasil.
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lígia Andrade Machado

Imagens da capa denamorado / Freepik

Editora executiva Patricia Biegling

Revisão Silmara A. Lopes

Autora Silmara A. Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L864i Lopes, Silmara A. -
Introdução à pedagogia histórico-crítica (PHC). Silmara A.
Lopes. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 162p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-07-7 (eBook)

978-65-88285-08-4 (brochura)

1. Pedagogia. 2. Formação. 3. Professor. 4. PHC.
5. Educação. I. Lopes, Silmara A.. II. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.077

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos Professores Doutores Marcos Francisco Martins e Luciana Cristina Salvatti Coutinho pelo apoio e pelos ensinamentos. Foi durante a disciplina sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, cursada no ano de 2019, na UFSCar – *Campus* – Sorocaba, que surgiu a inspiração para esta obra.

Agradeço e dedico este livro às minhas filhas Rebeca M. Domingues e Verônica M. Domingues e à minha mãe Maria José de Oliveira Lopes.

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Silmara A. Lopes</i>	
Introdução.....	12
Capítulo 1	
Os antecedentes da PHC, sua origem histórica, discussões sobre teorias pedagógicas e teorias de educação	15
1.1. Antecedentes da Pedagogia Histórico-Crítica	16
1.2. Origem histórica da PHC.....	18
1.3. A leitura do cenário das teorias pedagógicas proposta por Saviani	20
Capítulo 2	
A proposição de uma teoria pedagógica crítica	42
2.1. Fundamentos histórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).....	49
2.2. A aproximação com a Psicologia Histórico-Cultural	82
2.3. Contribuições da PHC à prática educativa	102

Capítulo 3

Os desafios da PHC no processo de construção coletiva e implementação no Brasil e as críticas que lhe são dirigidas com as contraposições de seu proponente.....	107
3.1. A PHC e a formação de professores	110
3.2. Fragilidades/ lacunas da PHC e os desafios à prática educativa.....	118
3.3. Desafios à implementação nas redes de ensino	133
3.4. Críticas dirigidas à Pedagogia Histórico-Crítica.....	140
Considerações finais	149
Referências bibliográficas	154
Sobre a autora	159
Índice remissivo.....	160

PREFÁCIO

Esta obra representa o esforço de apresentar aos educadores apontamentos sobre a importância de se ter compreensão e consciência da (s) pedagogia (s) que guia o trabalho educativo, pois a teoria, conforme apontou Marx (1991, p. 117), “também se converte em força material uma vez que se apossa dos homens”.

O livro encontra-se dividido em três partes: na primeira são apresentados os antecedentes da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC); sua origem histórica; discussões sobre teorias pedagógicas e teorias de educação tendo como suporte a leitura do cenário das teorias pedagógicas proposta por Saviani com o intuito de situar a PHC no quadro dessas teorias, bem como de destacá-la como teoria pedagógica que se contrapõe às pedagogias hegemônicas da contemporaneidade; na segunda discorre-se sobre os fundamentos da PHC; sua aproximação com a psicologia histórico-cultural e sobre as contribuições dessa teoria pedagógica à prática educativa; na terceira e última parte são apresentados os desafios da PHC no processo de construção coletiva e implementação no Brasil, com discussões sobre a PHC e a formação de professores; as fragilidades/ lacunas da PHC e os desafios à prática educativa; desafios à implementação nas redes de ensino; críticas dirigidas à pedagogia histórico-crítica da educação e as contraposições de seu proponente. Apesar dessa divisão em partes, necessária para efeitos de exposição das reflexões sistematizadas, procurou-se a articulação entre as mesmas.

Compreender sobre os significados e os contextos, nos quais as pedagogias foram circulando e como, ainda, circulam nas escolas brasileiras, bem como sobre as relações entre escola e sociedade na concepção de cada uma delas e o esclarecimento sobre as diferenças

entre teorias pedagógicas, teorias da educação, teorias pedagógicas não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas da educação, teorias pedagógicas críticas, pedagogias liberais, pedagogias hegemônicas e pedagogias contra-hegemônicas, é muito relevante aos educadores, de modo geral, e aos professores, de modo específico.

Os apontamentos sobre os diversos tipos de pedagogias que circularam e circulam no Brasil têm, além de outros objetivos, a intenção de provocar reflexões por parte dos leitores acerca das metamorfoses que as pedagogias burguesas foram sofrendo ao longo do tempo para contribuir com a manutenção do sistema capitalista. Essas metamorfoses se referem tanto às refuncionalizações, que sofreram para atender às demandas do capital, quanto à capacidade de ressignificação de sentidos, de modificação de terminologias, de vocabulário, etc..

Um aspecto importante, desta obra, refere-se aos apontamentos acerca das contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica (PHC). Os estudos de Vigotski e seus colaboradores têm trazido contribuições extremamente importantes para se compreender melhor os destinatários da educação escolar: os alunos.

Por ser um livro de introdução à PHC, tem-se a esperança de que possa contribuir com aqueles que se iniciam nos estudos sobre essa importante teoria pedagógica brasileira que é crítica e histórica, sem ser reprodutivista, e se coloca como instrumento de resistência e de combate. Existe, ainda, a esperança de que possa contribuir para a disseminação e apropriação da mencionada teoria por parte dos professores, que poderão torná-la orientadora do trabalho educativo.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa,

imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. [...] A marca social é dada pelo de fato que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. [...] A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa tornar-se 'governante' e que a sociedade o ponha, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo [...] (GRAMSCI, 2004, p. 49-50, grifos do autor).

Silmara A. Lopes

Doutoranda em Educação
pela UFSCar - Campus - Sorocaba

Sorocaba, 08 de maio de 2020.

INTRODUÇÃO

A atuação como Supervisora de Ensino da rede estadual paulista e as pesquisas durante o doutorado em curso, cujo objeto de estudos é a PHC, suscitaram a necessidade de aprofundar os estudos acerca das concepções pedagógicas. Portanto, este livro foi produzido no bojo de estudos e pesquisas e poderá ser utilizado como material de apoio em grupos de estudos, nas formações iniciais e continuadas de professores e gestores escolares, etc., os quais encontrarão nestas páginas aspectos introdutórios em relação à PHC, que vem recebendo a colaboração de outros autores para o seu desenvolvimento, inserindo-se num movimento de produção coletiva cujo proponente é Dermeval Saviani.

Têm-se como objetivos contribuir para a divulgação da pedagogia histórico-crítica (PHC); apresentar aos leitores, que se iniciam nos estudos sobre esta teoria pedagógica, alguns fundamentos teóricos e didáticos com a esperança de que possam utilizá-la como um antídoto em relação às pedagogias hegemônicas da contemporaneidade¹ e como via de superação das mesmas.

A formação de professores tem sido apontada por diversos segmentos da sociedade como uma atividade de grande relevância para uma educação de qualidade, indicando o protagonismo docente para a implementação de todo e qualquer projeto educativo. Ao mesmo tempo, de modo geral, os processos de formação têm se sustentado em modelos teórico-práticos que induzem o trabalho educativo a um processo de esvaziamento dos fundamentos científicos e político-

1 Saviani (2019) esclarece que o conceito de contemporaneidade pode ser considerado como sinônimo de atualidade. Aponta que o “conceito de ‘sociedade contemporânea’ coincide, pois com a sociedade atual, cujos contornos se definiram no século XX e confluíram para o século XXI, que se encontra em fase inicial” (SAVIANI, 2019, p. 45, grifo do autor).

pedagógicos diminuindo, sobremaneira, o papel ativo dos professores. Infere-se que a finalidade é a preparação dos indivíduos para ocupar uma atividade profissional que atenda a uma determinada política educacional que subordina a formação humana das novas gerações ao mercado, alinhando as diretrizes e práticas pedagógicas ao modo de produção capitalista, cujo fim é a acumulação de capital e não o pleno desenvolvimento de cada indivíduo singular (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007; NEVES, 2013; MARTINS, 2015).

A PHC contrapõe-se às concepções pedagógicas adotadas na atualidade denominadas por Duarte (2001) de pedagogias do aprender a aprender. Essas concepções pedagógicas perpassam o âmbito educacional e influenciam não somente a formação de professores como também dos alunos da educação básica. Evidentemente, há coerência nisso, uma vez que a precarização da escola básica não seria mantida sem a mesma falta de consistência na formação dos educadores. A manutenção dos professores no maior desconhecimento possível das opções teórico-metodológicas, que têm por finalidade uma educação emancipadora, é uma das estratégias do processo ideológico que busca seduzir para os ideários do aprender a aprender (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). Segundo Marsiglia (2011), a PHC faz parte de um esforço coletivo que vem sendo feito com o intuito de construir uma pedagogia marxista, que tenha condições de enfrentar os desafios colocados pela prática educativa alienada com a qual nos defrontamos no contexto atual.

Assumindo que a educação não é neutra, o trabalho dos educadores tanto pode contribuir para a conservação quanto para os processos que visam à superação das estruturas societárias capitalistas. Acredita-se, portanto, que o trabalho educativo orientado por esta teoria pedagógica, além de possível, mesmo dentro dos limites impostos pela atual forma social da escola, é necessário, como contribuição para um ensino da melhor qualidade possível para as

classes populares, nas condições históricas atuais, inserindo-se no processo de luta que visa à construção de outro tipo de sociedade (SAVIANI; DUARTE, 2012; ORSO; MALANCHEN; CASTANHA, 2017).

A educação escolar pode desempenhar papel estratégico no processo de transformação histórico-social, sobretudo ao se articular com os movimentos sociais populares. Nessa direção, acredita-se que, apesar das circunstâncias políticas, econômicas, sociais, educacionais da atualidade, é possível realizar um trabalho educativo que tenha como horizonte contribuir para a construção de um mundo mais humano, em que todos, e não apenas uma minoria, tenham acesso à riqueza produzida histórica e coletivamente pela humanidade. Para tanto, é imprescindível uma educação com qualidade social para as camadas populares. Necessário se faz, portanto, engrossar a luta pela escola pública, laica, gratuita e única.

1

**OS ANTECEDENTES DA PHC,
SUA ORIGEM HISTÓRICA,
DISCUSSÕES SOBRE
TEORIAS PEDAGÓGICAS
E TEORIAS DE EDUCAÇÃO**

Neste capítulo, procura-se apontar os antecedentes que possibilitaram a construção desta teoria pedagógica contra-hegemônica; estabelecer reflexões sobre teorias pedagógicas e teorias da educação, bem como sobre teorias pedagógicas no contexto brasileiro, com o intuito de situar a PHC no quadro dessas teorias.

1.1. ANTECEDENTES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Considerando-se a pedagogia histórico-crítica (PHC) no quadro das tendências pedagógicas do Brasil, pode-se dizer que a partir da concepção crítico-reprodutivista foi possível, para Dermeval Saviani (2011), iniciar o processo de construção de uma teoria pedagógica que ao ser crítica e histórica, não é reprodutivista.

Saviani (2011) considera que as teorias crítico-reprodutivistas foram formuladas tendo presente o fracasso do movimento francês de maio de 1968. Procuraram, portanto, colocar em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social através de uma revolução cultural. Esse movimento cultural dos jovens cuja manifestação mais representativa aconteceu na França espalhando-se por diversos países, inclusive pelo Brasil, tinha como objetivo realizar a revolução social através da revolução cultural. Para os reprodutivistas esse movimento fracassou e não poderia ser diferente. Como a cultura e, em seu bojo, a educação, efetivamente, é um fenômeno superestrutural, integra, portanto, a esfera ideológica e é determinado pela base material, não tendo, portanto, o poder de alterá-la. Assim, era inevitável que as estruturas materiais preponderassem sobre essas aspirações mobilizadas na instância cultural. Não foi por acaso que essas teorias surgiram logo depois do mencionado movimento de 1968. A teoria da reprodução, ou seja, a teoria da violência simbólica,

de Bourdieu e Passeron, e a teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Althusser, foram elaboradas em 1970. Em 1971, Baudelot e Establet elaboraram a teoria da escola dualista. No Brasil, a visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário (ditadura militar) e à pedagogia autoritária (tecnicista) desse regime.

De acordo com Saviani (2011), os limites das teorias crítico-reprodutivistas, gradativamente, foram se tornando cada vez mais evidentes. Ainda que essas teorias demonstrassem a capacidade de fazer a crítica do existente, de explicitar os seus mecanismos, não tinham uma proposta de intervenção prática, limitando-se a constatar que é assim mesmo e que não poderia ser de outra forma. O problema que os educadores enfrentavam ultrapassava esse âmbito, já que a questão principal era justamente como agir de modo crítico no âmbito pedagógico, como ser um professor cuja prática educativa tivesse um caráter crítico. Portanto, não conseguiram oferecer respostas a essas questões, uma vez que consideram ser impossível para o professor desenvolver uma prática crítica. De acordo com essas teorias, a prática pedagógica é sempre situada no campo da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção, da violência simbólica. E para desempenhar essa função, é preciso que os educadores desconheçam o seu papel político-social no processo de manutenção da ordem vigente. Assim, quanto mais ignoram que estão reproduzindo, de modo mais eficaz reproduzem.

Sob a perspectiva das teorias crítico-reprodutivistas, não é possível atuar de forma crítica ou contrária às determinações materiais dominantes. O professor pode até almejar isso, mas é um desejo que não será realizado, uma vez que as forças materiais não dão margem para que isso se realize. Nesse contexto, foram aumentando os anseios e as aclamações no sentido de buscar saídas. Foram, portanto, esses anseios e aclamações que deram base para que

Saviani elaborasse uma proposta que superasse a visão crítico-reprodutivista (SAVIANI, 2011; 2019).

1.2. ORIGEM HISTÓRICA DA PHC

De acordo com Saviani (2011, p. 61-62), a insatisfação com as análises crítico-reprodutivistas fez crescer a exigência de uma reflexão do problema educacional que fosse capaz de dar “conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade”. A partir do ano de 1977, esse processo toma corpo, iniciando-se, então, a elaboração de uma concepção pedagógica que buscava manter o caráter crítico de articulação com os condicionantes sociais que a visão reprodutivista possuía, porém, relacionado à dimensão histórica que o reprodutivismo perdia de vista, a fim de evidenciar o papel da educação no processo de transformação social. Os críticos-reprodutivistas apresentaram dificuldades para dar conta das contradições justamente porque elas se evidenciam no movimento histórico. Para a sistematização teórica da PHC, Saviani (2019, p. 229), explica que, além de buscar elementos nos escritos de autores marxistas sobre educação, ministrou aulas em disciplinas cuja bibliografia incluía autores como Manacorda, Pistrak, Makarenko, Lombardi, Snyders, Suchodolski, entre outros, e textos analisando as experiências pedagógicas da China, União Soviética, Cuba, República Democrática da Alemanha.

O ano de 1979 representa um marco da organização mais clara da concepção histórico-crítica da educação. Foi nesse ano que o problema de tratar dialeticamente a educação começou a ser discutido de forma mais ampla e coletiva. Os esforços, portanto, assumiram uma expressão coletiva, deixando de ser individuais ou isolados.

A partir de 1979, no Brasil, iniciava-se um movimento de analisar a educação a partir de sua relação dialética com a sociedade, não apenas fazendo a crítica do seu papel reprodutivista, mas mantendo presente a possibilidade de construir alternativas ao *status quo*. A visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera que a determinação da sociedade sobre a escola é unidirecional. A passagem de uma concepção crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma concepção de educação que é crítico-dialética, portanto, histórico-crítica, é o que se procura traduzir com a terminologia pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 79-80). Essa concepção envolve a necessidade de se entender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, conseqüentemente, “a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”; portanto, parte do pressuposto de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, uma educação que não seja, “necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante” (SAVIANI, 2011, p. 79).

No ano de 1982, foi elaborada a primeira tentativa de sistematização da PHC no formato de artigo cujo título é “Escola e Democracia: para além da Curvatura da vara”, publicado no número 3, da Revista da ANDE. Em 1983, foi integrado ao livro “Escola e democracia” junto com o texto “Onze teses sobre educação e política”, no qual Saviani procura caracterizar de forma mais precisa “as relações entre política e educação para que sejam superados tanto o ‘politicismo pedagógico’ que dissolve a educação na política, quanto o ‘pedagogismo político’ que dissolve a política na educação” (SAVIANI, 2011, p. 63, grifos do autor). A partir daí, foi emergindo e tomando forma essa nova teoria pedagógica, empenhada em encontrar saídas

para a questão pedagógica, tendo como base a valorização da escola como instrumento relevante para as camadas dominadas.

A pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, na versão do materialismo histórico. Essa pedagogia busca compreender a história a partir da determinação das condições materiais da existência humana, ou seja, a partir do desenvolvimento material. A expressão pedagogia histórico-crítica, foi cunhada no ano de 1984, e, pode ser traduzida como o esforço para entender o fenômeno educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. É no espírito das investigações desenvolvidas por Marx que essa pedagogia se inspira. Portanto, trata-se apenas de inspiração, uma vez que Marx, Engels, Lênin ou Gramsci não elaboraram teoria pedagógica em sentido próprio. Três momentos foram necessários para o processo de elaboração da PHC por Saviani: apreensão da essência da educação pela identificação de suas características estruturais; crítica das principais teorias que conseguiram se tornar hegemônicas no campo educacional e a elaboração e sistematização dessa teoria pedagógica. Esses são os três momentos que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter (SAVIANI, 2019, p. 227; 230).

1.3. A LEITURA DO CENÁRIO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS PROPOSTA POR SAVIANI

De forma resumida será apresentada a leitura do cenário do desenvolvimento histórico das teorias pedagógicas e teorias da educação, as suas manifestações e influências na prática educativa, tendo como base os estudos de Dermeval Saviani. A apresentação das análises, apesar de buscar uma linha que segue o desenvolvimento histórico, não perderá de vista o movimento dialético. Outros autores serão citados para facilitar a compreensão da mencionada leitura.

Segundo Saviani (2008a, p.12), toda teoria pedagógica é, também, teoria da educação, mas nem toda teoria que trata sobre a educação é teoria pedagógica. Enquanto as teorias da educação investigam a educação e a sua relação com a sociedade, as teorias pedagógicas têm como objetivo orientar o processo de ensino e de aprendizagem, sendo estruturadas a partir e em função da atividade educativa. Como teoria da educação, a pedagogia procura solucionar, de alguma forma, “o problema da relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem”. Portanto, as teorias crítico-reprodutivistas não se constituem como teorias pedagógicas ou pedagogias (são teorias da educação), uma vez “que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade”, não tendo como finalidade a formulação de diretrizes para orientar a atividade educativa (SAVIANI, 2008a, p. 12; 2012a, p.70).

A pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudos a educação, tendo como preocupações as relações professor e alunos, teoria e prática, etc.. Como a teoria pedagógica tem a sua própria especificidade, é preciso considerar que nem toda teoria marxista da educação é pedagogia. Há teorias que se fundamentam no marxismo, como é o caso da teoria da escola dualista, construída por Baudelot e Establet, que não pode ser considerada uma teoria pedagógica, mas é uma teoria marxista da educação (SAVIANI, 2019).

No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2008b, p. 3-4), ao tratar sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade, afirma que se pode classificá-las em dois grupos. No primeiro, estão as teorias que compreendem “ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”. No segundo, estão as teorias que compreendem “ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”.

Os dois grupos explicam a questão da marginalidade com base em determinada forma de compreender as relações entre

educação e sociedade. O primeiro grupo concebe a sociedade “como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros”, constituindo-se como “um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida”. A educação é concebida “como um instrumento de correção dessas distorções” (SAVIANI, 2008b, p. 4). A função da educação “coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade”. Enquanto, esta, ainda existir, os esforços educativos devem ser intensificados; “quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade”. No que tange às relações entre educação e sociedade, o primeiro grupo concebe “a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade”. Tanto que cabe à educação “um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2008b, p. 4).

O segundo grupo de teorias entende que a sociedade é essencialmente marcada pela divisão de classes ou grupos antagônicos, “que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material”. Sendo a marginalidade compreendida “como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade”. Isso em razão de que “o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social”, e, conseqüentemente, tende “a relegar os demais à condição de marginalizados” (SAVIANI, 2008b, p. 4). Esse grupo entende a educação “como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização”. Sob essa perspectiva, “a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização”, visto

que o seu modo específico “de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (SAVIANI, 2008b, p. 4-5).

As teorias, do primeiro grupo, não são críticas, uma vez que consideram a educação como autônoma e buscam entendê-la a partir dela mesma, não a remetendo aos seus condicionantes objetivos. As pedagogias tradicional, nova e tecnicista são teorias pedagógicas não-críticas (SAVIANI, 2008b, p.5). Ligadas ao liberalismo, foram engendradas pela burguesia para a manutenção da sociedade capitalista. Pertencem, portanto, ao grupo das pedagogias liberais e que se tornaram hegemônicas em determinados períodos históricos. As teorias pedagógicas não-críticas foram sendo refuncionalizadas, ao longo do tempo histórico, para continuarem atendendo aos interesses do capitalismo e ganharam novas terminologias, conforme será apontado neste livro.

Aquelas do segundo grupo são críticas, uma vez que se esforçam “em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008b, p. 5). Há, portanto, “nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade”. Porém, “como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere”, são denominadas por Saviani de teorias crítico-reprodutivistas. Para essas teorias a escola desempenha o papel de “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2008b, p. 5; 13). No grupo das teorias crítico-reprodutivistas, aquelas que conseguiram maior impacto e “que alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes: a) ‘teoria do sistema de ensino como violência simbólica’; b) ‘teoria da

escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)'; c) 'teoria da escola dualista'" (SAVIANI, 2008b, p.13-14, grifos do autor).

Segundo Saviani (2019), de modo geral, pode-se observar que as teorias pedagógicas se dividem em duas grandes vertentes: "aquelas que procuram orientar a educação no sentido de conservação da sociedade em que se insere", contribuindo para manter "a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente". As primeiras, por corresponderem aos interesses dominantes (da burguesia), "tendem a hegemonizar o campo educativo". Correspondendo aos interesses dos dominados (do movimento operário), as segundas situam-se "no movimento contra-hegemônico" (SAVIANI, 2019, p. 17).

Esse mesmo autor explica que, na década de 1980, é possível identificar quatro formulações de teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil: a pedagogia libertadora, ligada a Paulo Freire; a pedagogia da prática, em consonância com os princípios anarquistas com inspiração libertária; a pedagogia crítico-social dos conteúdos que visa, por meio do acesso de todos aos conteúdos culturais acumulados pela humanidade, à democratização da escola pública e a PHC "que, sendo tributária da concepção dialética na versão do materialismo histórico, entende a educação como mediação no seio da prática social global" (SAVIANI, 2013a, p. 67). Saviani (2013a) assevera que Gramsci não figura entre as referências teóricas das pedagogias: libertadora, da prática e crítico-social dos conteúdos. Porém, Gramsci é uma das principais referências da PHC "que elegeu a categoria gramsciana da 'catarse' como o momento culminante do processo pedagógico" (SAVIANI, 2013a, p. 68, grifo do autor).

Duas grandes tendências, do ponto de vista da pedagogia, podem representar as diferentes formas de se conceber a educação: a primeira é composta pelas correntes pedagógicas que subordinam

a prática à teoria, “sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria”. De modo inverso, a segunda tendência é composta pelas “correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática” (SAVIANI, 2012a, p. 70). Compõem o primeiro grupo as diversas vertentes de pedagogia tradicional, quer sejam religiosa ou leiga. O segundo é representado pelas diferentes vertentes da pedagogia nova. Em outras palavras, pode-se dizer que na primeira tendência, a preocupação gira em torno das teorias do ensino e o seu problema fundamental pode ser reduzido “pela pergunta ‘como ensinar’, cuja resposta consistia na tentativa de se formularem métodos de ensino”. Na segunda, a preocupação está voltada para as teorias da aprendizagem, tendo como problema fundamental a “pergunta ‘como aprender’, o que levou à generalização do lema ‘aprender a aprender’” (SAVIANI, 2012a, p. 70-71, grifos do autor). Historicamente, a primeira tendência predominou até o fim do século XIX. Devido às características próprias ao século XX, houve um deslocamento para a segunda tendência, que se tornou predominante, o que, no entanto, “não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas tendências, disputando com elas a influência sobre a prática educativa no interior das escolas” (SAVIANI, 2012a, p. 71).

É relevante destacar que as teorias crítico-reprodutivistas da educação tiveram um papel importante para o posterior desenvolvimento das teorias críticas propriamente ditas, as quais, além de compreenderem a relação de dependência da escola em relação à sociedade, apresentam propostas para orientar a prática educativa, situando-se, portanto, como teorias da educação e, também, como teorias pedagógicas.

À pedagogia tradicional correspondia uma determinada forma de organização da escola. As iniciativas eram de competência do professor que deveria estar “razoavelmente bem preparado”. A organização das escolas dava-se “na forma de classes, cada uma

contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (SAVIANI, 2008b, p. 6). A escola organizada e guiada pela teoria pedagógica tradicional, “além de não conseguir realizar seu propósito” de universalização (nem todos que nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) “ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar”. Com isso, começaram “a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional” (SAVIANI, 2008b, p. 6).

De acordo com Saviani (2008b, p. 33), “a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia”. Isto é, as reivindicações das massas entram em contradição com os interesses da burguesia. Com isso, na medida em que a burguesia, de classe que estava em ascensão, logo, de classe revolucionária, se torna classe estabelecida no poder, os seus interesses são dirigidos para a perpetuação da sociedade e não mais para a sua transformação. É nesse sentido que a burguesia está contra a história, uma vez que já não está mais na direção do desenvolvimento histórico, pois para “defender os seus interesses, não tem outra saída senão negar a história, ou seja, ela reage contra o movimento da história” (SAVIANI, 2008b, p.33). É nesse momento, que a pedagogia da essência (relacionada à escola tradicional, à pedagogia tradicional), já não vai mais lhe servir e a burguesia propõe, então, a pedagogia da existência (relacionada à escola nova, à pedagogia nova).

A partir do final do século XIX, as críticas direcionadas à pedagogia tradicional “foram, aos poucos, possibilitando a origem de uma outra teoria da educação”. Começa, então, a ganhar terreno “um amplo movimento de reforma, denominado de escolanovismo que dará origem à pedagogia nova”. Essa nova pedagogia começa

realizando crítica à pedagogia tradicional, “esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares” (SAVIANI, 2008b, p. 6-7). Essa nova maneira de entender a educação deslocou “o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno”; do empenho para o interesse; “da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade”; de uma pedagogia cuja concepção filosófica centrava-se na “ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia”. Em poucas palavras, a pedagogia nova é “uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2008b, p. 8-9).

Foi necessária a reformulação da organização escolar para que funcionasse de acordo com a perspectiva da pedagogia nova. Assim, no lugar de classes que eram confiadas a professores que tinham domínio das grandes áreas do conhecimento, revelando-se, portanto, em condições “de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos”, a escola deveria agrupá-los de acordo com “as áreas de interesses decorrentes de sua livre atividade” (SAVIANI, 2008b, p. 8).

Sob a perspectiva da pedagogia nova, o professor deveria agir “como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos”. A aprendizagem seria uma decorrência “espontânea do ambiente estimulante e da relação viva” estabelecida entre alunos e professor. Num ambiente escolar “estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos,

biblioteca de classe etc” (SAVIANI, 2008b, p. 8). Esse tipo de escola, entretanto, não conseguiu modificar de forma significativa o quadro organizacional dos sistemas escolares porque, além de outros motivos, “implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional”. A Escola Nova, portanto, “organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 2008b, p. 8). Todavia, como o ideário escolanovista foi amplamente divulgado, acabou penetrando nas cabeças dos educadores e acarretando consequências, também, “nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional” (SAVIANI, 2008b, p. 8-9). Saviani (2008b) ressalta que as consequências foram mais negativas do que positivas,

uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. Vê-se, assim, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a ‘Escola Nova’ o agravou. Com efeito, ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’ ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola) [...] (SAVIANI, 2008b, p. 9, grifos do autor).

A pedagogia nova acabou por cumprir “ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses”. A subordinação dos anseios populares aos interesses burgueses tornou “possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola”; reforma esta que finalmente viria responder “aos interesses de toda a sociedade contemplando ao mesmo tempo suas diferentes

aspirações, capacidades e possibilidades” (SAVIANI, 2008b, p. 9). Foi, portanto, a partir desse fenômeno que a classe dominante conseguiu recompor a sua hegemonia². Segundo Martins (2011), “para Gramsci, os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola e fora dela” articulam-se “à disputa pela hegemonia entre as classes e, concomitantemente a isso, a política desenvolvida nas ‘sociedades ocidentais’” exige que os indivíduos e os grupos sociais sejam ensinados a viver em conformidade “com as necessidades e os desejos da classe que é dominante economicamente” (MARTINS, 2011, p. 142, grifo do autor).

A disseminação das escolas organizadas “segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova”, uma vez que “esse ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as ‘deficiências’ da escola tradicional”, acabava, também, fortalecendo a ideia “segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 2008b, p. 9, grifo do autor).

A Escola Nova ao considerar o ensino como um processo de pesquisa, assenta-se no pressuposto de que os assuntos a serem tratados pelo ensino são problemas, ou seja, são assuntos desconhecidos tanto pelos alunos quanto pelos professores. Portanto, ensinar seria desenvolver “uma espécie de projeto de pesquisa”, isto é, uma atividade (SAVIANI, 2008b, p. 37). De acordo com Saviani (2008b, p. 38), “nos métodos novos, privilegiam-se os processos de *obtenção* dos conhecimentos”; por outro lado, “nos métodos tradicionais,

2 De acordo com Gramsci (1999), “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, 1999, p. 399, grifo do autor). Martins (2011) ao explicar o enunciado gramsciano de que toda relação de hegemonia envolve obrigatoriamente uma relação pedagógica, esclarece “que todo processo de disputa de poder entre as classes nas ‘sociedades ocidentais’ pressupõe um exercício heurístico, bem como a formulação e a sedimentação de conhecimentos, valores, práticas sociais e concepção de mundo [...]” (MARTINS, 2011, p. 143, grifo do autor).

privilegiam-se os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos”. A Escola Nova acabou por diluir a diferença entre pesquisa e ensino, pois querer transformar o ensino “num processo de pesquisa é artificializá-lo” (SAVIANI, 2008b, p. 38, grifos do autor).

Sendo um fato que “a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido”, ou seja, não havendo o domínio daquilo que já é conhecido, “não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido”. Isso é um dos grandes pontos fracos dos métodos novos. Não existindo o domínio daquilo que é conhecido, “não é possível incursionar no desconhecido”. Eis aí, também, a grande força do ensino tradicional, cuja “incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido”; e isso é de fácil entendimento; “qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista”, se não dominar os conhecimentos que já existem na área em que “se propõe a ser investigador, a ser cientista” (SAVIANI, 2008b, p. 38-39).

De acordo com Saviani (2008b), a escola nova não foi democrática. Aponta que quando mais se falou em democracia no interior da escola no Brasil (referindo-se ao movimento da Escola Nova), menos a escola foi democrática, e quando menos se falou em democracia (referindo-se à concepção tradicional de educação), “mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2008b, p. 39). Um elemento presente na pedagogia nova é a proclamação da democracia, justificando o abandono da busca de igualdade, pelo tratamento às diferenças, justamente em nome da democracia com a introdução no interior das escolas de procedimentos apontados como democráticos. O seu efeito discriminatório pode ser definido como o principal problema dessa pedagogia. As críticas da escola nova ao

método da escola tradicional, ainda que procedentes, tiveram “o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas”. Ao se realizar “em algumas poucas escolas, exatamente naquelas frequentadas pelas elites, a proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante” (SAVIANI, 2008b, p. 53- 54).

Não se pode deixar de questionar se o tipo de educação preconizado pela pedagogia nova, não seria capaz de aprimorar a educação das camadas populares. Nessa direção, surgiram “tentativas de constituição de uma espécie de ‘Escola Nova Popular’. Exemplos dessas tentativas são a ‘Pedagogia Freinet’ na França e o ‘Movimento Paulo Freire de Educação’ no Brasil”. No caso especial de Paulo Freire, “é nítida a inspiração da ‘concepção humanista moderna de filosofia da educação’, através da corrente personalista (existencialismo cristão)” (SAVIANI, 2008b, p 54, grifos do autor). Paulo Freire faz críticas à pedagogia tradicional, denominando-a de pedagogia bancária, por ser conteudista, com valorização da memorização, etc. Defendendo uma pedagogia ativa, centrada no interesse dos educandos, na relação dialógica e na troca de conhecimentos entre educador e educandos. Entretanto, uma diferença deve ser observada em relação à pedagogia nova ou escolanovista e, essa diferença, situa-se no fato de que Paulo Freire esforçou-se “em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses das camadas populares” (SAVIANI, 2008b, p. 54-55).

Saviani (2008b) explica que através da historicização das pedagogias tradicional e nova, foi demonstrado ao mesmo tempo o caráter revolucionário da primeira e o caráter reacionário da segunda. Ficou destacado como historicamente ocorreu “a passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios”. Registra que ao proceder desta maneira, já estava se situando “para além das pedagogias da essência e da existência”.

Efetivamente, “nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação” (SAVIANI, 2008b, p. 51). São, portanto, “ingênuas e não críticas”, visto que é característica “da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente”, enquanto que a consciência ingênua tem como característica não saber-se condicionada, pelo contrário, “acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma” (SAVIANI, 2008b, p. 51). Segundo Saviani (2008b, p.51), “tanto a pedagogia tradicional como a pedagogia nova entendiam a escola como ‘redentora da humanidade’. Acreditavam que era possível modificar a sociedade por meio da educação”. Tanto uma quanto a outra são ingênuas e idealistas. Ambas caem na artimanha “da ‘inversão idealista’ já que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante, reduzindo-se o elemento determinante à condição de determinado”. Portanto, a relação entre educação e estrutura social é “representada de modo invertido” (SAVIANI, 2008b, p. 51, grifos do autor).

O caráter revolucionário da pedagogia da essência (relacionada à pedagogia tradicional) se dá pela implacável defesa da igualdade essencial entre os homens. Essa posição tinha um caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora. Entretanto, é necessário

acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, modifica-se historicamente. Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária

dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (SAVIANI, 2008b, p. 51-52, grifos do autor).

Diante das pressões das camadas trabalhadoras pelo acesso à escola, a resposta da burguesia se dá pela denúncia do “caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional” (SAVIANI, 2008b, p. 52). Para Saviani (2008b, p.52) essa denúncia, além de procedente, pode ser computada como um dos méritos da Escola Nova. Porém, a importância da transmissão de conhecimentos, subordinada a uma pedagogia das diferenças, foi secundarizada, uma vez que a pedagogia nova (relacionada à pedagogia da existência) é centrada nos métodos e nos processos.

O escolanovismo apresentava visíveis sinais de esgotamento no final da primeira metade do século XX. As esperanças que foram depositadas na reforma da escola se reverteram em frustração. Diante desse quadro, um sentimento de desilusão começava a se proliferar nos meios educacionais. Ao mesmo tempo em que a pedagogia nova “se tornava dominante como concepção teórica- a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento” de que a pedagogia nova seria “portadora de todas as virtudes e de nenhum vício”, enquanto a pedagogia tradicional seria “portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude”, revelou-se na prática ineficaz “em face da questão da marginalidade” (SAVIANI, 2008b, p. 9-10). Assim, se por um lado começaram a surgir “tentativas de desenvolver uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire”; por outro lado, “radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo”, que acabava desembocando “na eficiência instrumental”. A partir daí, passa a ser

articulada “uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008b, p. 10, grifo do autor).

Historicamente, até o fim do século XIX, as teorias pedagógicas denominadas de tradicionais foram dominantes (hegemônicas); no século XX, as teorias pedagógicas autodenominadas de renovadoras se tornaram dominantes (hegemônicas). Porém, a tendência tradicional não deixou de continuar disputando a influência sobre a atividade educativa nas escolas. É necessário ressaltar que ao longo do tempo as ideias renovadoras assumiram formulações distintas. Restringindo-se ao caso brasileiro, na década de 1970, constata-se a emergência “da pedagogia tecnicista, de orientação produtivista, que se seguiu ao predomínio da influência escolanovista”. A partir da década de 1990, no contexto neoliberal e pós-moderno, “as ‘novas’ ideias assumiram as formas do neoprodutivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo, neoconstrutivismo, pós-estruturalismo” (SAVIANI, 2019, p. 113, grifo do autor).

A pedagogia tecnicista tem como pressuposto a neutralidade científica e, inspirada nos princípios de eficiência, produtividade e racionalidade, defende a reorganização do processo educativo com a finalidade de torná-lo operacional e objetivo, assemelhando-se ao trabalho parcelado que ocorre nas fábricas. O produto do trabalho é, portanto, uma decorrência da maneira como é organizado o processo. Assim, as ações de diferentes sujeitos produzem um resultado com o qual nenhum deles “se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho”. Com essa pedagogia buscou-se “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2008b, p. 10). Enquanto na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e na pedagogia nova ao aluno, na pedagogia tecnicista a organização racional dos meios ocupa a parte principal, cabendo ao professor e ao aluno posição secundária. Estes são relegados “à condição de executores de um

processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2008b, p. 11).

Com o tecnicismo, a organização do processo transforma-se “na garantia da eficiência, uma vez que visa à compensação e à correção das deficiências do professor para maximizar os efeitos de sua interferência” (SAVIANI, 2008b, p. 11). Ainda que as pedagogias nova e tecnicista atribuam relevância aos meios, existe, porém, uma diferença crucial: enquanto na pedagogia nova são os professores e os alunos que decidem pela utilização ou não de determinados meios, bem como em quais momentos e como o realizarão, na pedagogia tecnicista é o processo que determina aquilo que os professores e os alunos realizarão, bem como em quais momentos e como o realizarão. Para a concepção tecnicista da educação “a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra)”, ou seja, aquele que é “ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 2008b, p. 11). A marginalidade se torna uma ameaça à estabilidade do sistema, uma vez que é vista como ineficiência e improdutividade. Sob a perspectiva da pedagogia tecnicista, a educação contribui “para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 2008b, p.11).

Do ponto de vista pedagógico, enquanto para a pedagogia tradicional a questão principal é o aprender e para a pedagogia nova é o aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que interessa é o aprender a fazer. A pedagogia tecnicista acabou contribuindo para agravar o problema da marginalidade, uma vez que aumentou o caos no campo educativo, criando tal nível de heterogeneidade, de fragmentação e de descontinuidade, que praticamente tornava inviável

o trabalho pedagógico. Em relação à questão da marginalidade, fica-se com o seguinte resultado: “enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (SAVIANI, 2008b, p.24). No entanto, estas últimas, não apresentam uma teoria pedagógica para orientar a prática educativa. De acordo com a concepção crítico-reprodutivista, “o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola”. A impressão que fica é a de “que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a história é sacrificada”. Sacrifica-se a história, no primeiro caso, na ideia “em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 2008b, p. 24).

Segundo Saviani (2012a, p. 169), o objetivo da pedagogia tecnicista é a obtenção do máximo de resultados com o mínimo de gastos. Objetivo, este, que na década de 1970, no Brasil, foi perseguido, controlado e comandado pela iniciativa do Estado. Na década de 1970, a visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista (que se materializou através da pedagogia tecnicista), evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção. Todavia, a concepção produtivista resistiu às críticas e, na década de 1990, seu objetivo foi refuncionalizado. Passou a defender “a valorização dos mecanismos do mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público”. Portanto, o papel do Estado e das escolas foi redefinido. No lugar “da uniformização e do rígido controle do processo” como postulava o velho tecnicismo “inspirado pelo taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo” (SAVIANI, 2012a, p. 168).

Esse novo cenário apresenta um novo tecnicismo, o neotecnicismo, cujo controle de decisão “desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2012a, p. 168-169). O empenho para inserir a pedagogia das competências (relacionada ao neotecnicismo) nas escolas e nas empresas foi movido pela intenção de adequar o perfil dos indivíduos, como cidadãos e trabalhadores, “ao novo tipo de sociedade decorrente da reestruturação do processo produtivo”. O objetivo é maximizar a eficiência para tornar os sujeitos mais produtivos (SAVIANI, 2012a, p. 168).

A teoria do capital humano, que serviu de inspiração para a formulação da concepção produtivista (tecnicista) de educação, propagava a ideia de que uma maior escolarização contribuiria diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Na década de 1960, a teoria do capital humano foi desenvolvida e divulgada de forma positiva, sendo aclamada como a absoluta manifestação do valor econômico da educação. Como consequência, dessa teoria, a educação deixou de ser compreendida como um mero bem de consumo ou algo meramente ornamental, passando a ser entendida, do ponto de vista do desenvolvimento econômico, como algo decisivo, portanto, como um bem de produção. Na década de 1970, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, emerge a tentativa de realizar a crítica da teoria do capital humano. A década de 1980 foi marcada pela busca de superação dos limites apresentados pela mencionada crítica (SAVIANI, 2012a). De acordo com Saviani (2019), a concepção produtivista de educação, entretanto, resistiu a todos os confrontos feitos pelas tendências críticas ao longo da década de 1980. Haja vista que a pedagogia tecnicista (que foi a forma para a materialização da concepção produtivista) se tornou a pedagogia oficial difundida e implementada em todas as escolas pelo governo ditatorial brasileiro (golpe empresarial-militar de 1964) desde a reforma instituída pela Lei nº. 5.692/1971.

A concepção produtivista de educação foi refuncionalizada, no contexto do neoliberalismo, ao ser acionada como um instrumento de adequação da educação às demandas do mercado numa economia globalizada e centralizada na denominada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003 apud SAVIANI, 2012a). Nesse novo contexto, o discurso é o de que quanto mais cursos cada indivíduo fizer mais se tornará empregável, no entanto, nada garante tal empregabilidade. O fenômeno da existência de doutores desempregados é um bom exemplo disso. Na atual ordem econômica, “não há lugar para todos. Ela é, pois, inerentemente excludente” (SAVIANI, 2019, p. 87). Esse mesmo autor destaca que no “lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano”, o que se alcança é “o crescimento excludente”. Portanto, a teoria do capital humano foi “refuncionalizada, e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação” (SAVIANI, 2012a, p. 168). Por isso que a pedagogia produtivista, “cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo” (SAVIANI, 2012a, p. 168). É essa nova visão (ideologia) que, em oposição ao enfoque na qualidade social da educação, o qual marcava os projetos de LDB na Câmara Federal, estabeleceu-se como referência para o Projeto de Darcy Ribeiro que emergiu no Senado e se transformou na LDB n.º 9.394/96 (SAVIANI, 2008c).

Ainda que a concepção produtivista da educação tenha se mantido como dominante (hegemônica) ao longo das últimas quatro décadas, a versão da teoria do capital humano, construída por Schultz, sofreu alterações. Após a crise de 1970, que deu fim à era de ouro representada pelo Estado de Bem-Estar e pela economia keynesiana, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano adquiriu um novo sentido. O significado anterior pautava-se por uma lógica que se centrava

em demandas coletivas, tais como a economia nacional, a riqueza social, a competitividade das empresas, etc. (SAVIANI, 2019, p. 86). Na década de 1990, foi sendo substituído por outro significado, que veio a prevalecer decorrente de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51 apud SAVIANI, 2019, p. 87).

De acordo com Saviani (2012a), a pedagogia das competências (relacionada ao neotecnicismo), tão em moda no século XXI, integra uma abrangente corrente educacional contemporânea, denominada de pedagogias do aprender a aprender. Na década de 1960, tendo como suporte a matriz behaviorista, a aquisição de competências, foi interpretada como trabalho pedagógico. Nesse sentido, “as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e colaboradores” (BLOOM et al., 1972a, 1972b apud SAVIANI, 2012a, p. 150). Saviani (2012a, p. 150) explica que, sob a ótica da pedagogia das competências, alcançar os objetivos que foram especificados, ou seja, “tornar-se capaz de realizar operações por eles traduzidas, significava adquirir competências correspondentes”. Procurando ultrapassar os limites do condutivismo, pelo caminho da psicologia cognitiva, surgiu a teoria construtivista, na qual as competências vão se identificar “com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação” (SAVIANI, 2012a, p. 150). No âmbito do neoconstrutivismo, ou seja, do novo construtivismo, essa ideia de fundo é mantida, “mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo”, para obter êxito, “suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget”. Com o neoconstrutivismo, “a questão da verdade é elidida”. Resumidamente, pode-se dizer que “a ‘pedagogia das competências’

apresenta-se como a outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’”, cujo objetivo é “dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis” que lhes permitam adaptar-se (ajustar-se) “às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2012a, p. 150-151, grifos do autor). O lema do aprender a aprender abrange posições pedagógicas alinhadas ao pensamento pós-moderno³ e neoliberal⁴. Nas últimas três décadas, a mais influente “entre as pedagogias hegemônicas tem sido o construtivismo, que atuou como carro chefe que abriu caminho para o cortejo das demais pedagogias do ‘aprender a aprender’”,

- 3 Segundo Saviani (2019), “O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de ‘pós-moderno’, desde a publicação do famoso livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979. Em oposição à confiança na razão que caracterizou a modernidade, essa nova fase é marcada pela desconfiança na razão”. Como decorrência dessa desconfiança na razão, emergiu a “percepção de que também não se pode confiar na ciência, um tipo de conhecimento que não merece maior crédito do que os demais.” Esse autor explica que “a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitem compreender como o mundo está constituído”, foi posta de lado pelo pensamento pós- moderno (SAVIANI, 2019, p. 50, grifos do autor).
- 4 Saviani (2019, p. 285-286) ao tratar sobre as relações entre neoliberalismo e educação, registra que “A chamada era de ouro do capitalismo que se desenvolveu a partir do final da segunda Guerra Mundial com o ‘Estado do Bem-Estar’ sob a égide do liberalismo keynesiano esgotou-se na década de 1970 com o fenômeno que ficou conhecido como ‘reconversão produtiva’” (SAVIANI, 2019, p. 285-286, grifos do autor) Esclarece que a nova ordem econômica e política instaurada, após esse período, “recebeu o nome de ‘neoliberalismo’ e reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher”, que governou a Inglaterra entre 1979 e 1990, de Ronald Reagan, que governou os Estados Unidos entre 1981 e 1989, “e de Helmer Kolh, que governou a Alemanha entre 1982 e 1998”. Esses “governos representavam posição conservadora nos respectivos países” e instauraram-se tendo como influência o monetarismo de Milton Friedman e o ultra liberalismo de Hayek. O autor destaca que é preciso ficar claro “que as posições hoje veiculadas se contrapõem ao liberalismo keynesiano”, instaurado após a grande crise de 1929. Aponta que “o liberalismo keynesiano realçava o papel do Estado”; requeria a ampliação das suas dimensões e prerrogativas; “advogava o planejamento econômico com a consequente regulação do mercado”; acentuava-se a relevância das políticas públicas. Sob a égide do neoliberalismo, “o Estado é atrofiado”, defendendo-se a redução do seu tamanho; faz-se “apologia da desregulamentação da economia e da total liberação do mercado”; as políticas públicas “são secundarizadas e desqualificadas, postulando-se a sua transferência para a iniciativa privada ou instituições filantrópicas que agora recebem o nome de Terceiro setor ou de Organismos Sociais”. Ressalta que “a posição em pauta, além de se proclamar neoliberal, se compraz também em autodenominar-se moderna”. Porém, ela não tem nada de moderna, visto que “é, antes, pós-moderna, com tudo o que essa expressão evoca de irracionalismo”, ausência de perspectiva e nihilismo. Explica que para manter o paralelismo, pode-se dizer “que não se trata de uma posição neoliberal e moderna, mas pós-liberal e pós-moderna” (SAVIANI, 2019, p. 285-287, grifos do autor).

como a pedagogia dos projetos, pedagogia das competências, o multiculturalismo, teoria do professor reflexivo, etc. (DUARTE, 2016, p. 117-118, grifo do autor). O construtivismo, apesar de não se identificar como uma concepção pedagógica, apresentando-se, muitas vezes, como posicionamento epistemológico, vem se consolidando e predominando como a proposta mais difundida e conhecida em todo o Brasil. Portanto, efetuar a crítica ao construtivismo (parte integrante das pedagogias hegemônicas que limitam a escola a trabalhar com conhecimentos que respondem às necessidades imediatas da cotidianidade), faz parte de um trabalho mais abrangente, que é o de realizar a crítica da ideologia burguesa no campo educacional, uma vez que desde o movimento escolanovista, que serviu de inspiração para o ideário construtivista, existe esse direcionamento no sentido de negar o papel da escola e do professor pela secundarização do ensino dos conhecimentos das artes, das ciências e da filosofia. Fica evidente no construtivismo, essa ênfase no trabalho com conhecimentos que se reduzem a uma função de adaptação (adaptativa) (DUARTE, 2001; 2012a; 2016, p. 117-118).

2

**A PROPOSIÇÃO
DE UMA TEORIA
PEDAGÓGICA
CRÍTICA**

Após discorrer sobre as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas da educação, Saviani (2008b) destaca que as questões acerca da contribuição da educação para a superação do problema da marginalidade, bem como se há a possibilidade de articular a escola com os interesses dos dominados e de uma teoria da educação que compreenda criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do mencionado problema, permanecem em aberto. Aponta que uma teoria da educação com condições para dar conta das questões acima é possível sim e a ela se impõe a tarefa de superação da impotência, resultante das teorias crítico-reprodutivistas, e do poder ilusório, característico das teorias não-críticas, pondo nas mãos dos educadores uma arma de luta com a capacidade de possibilitar-lhes o exercício, ainda que delimitado, de um poder real. Essa teoria da educação é a PHC, que inicialmente, por falta de uma expressão mais adequada foi denominada de pedagogia revolucionária no livro “Escola e Democracia”, que é considerado por Saviani como uma introdução preliminar a esta teoria pedagógica. A teoria histórico-crítica da educação, desenvolvida a partir do interesse dos dominados, concebe a escola como uma realidade histórica capaz de sofrer transformações intencionais pela ação humana (SAVIANI, 2008b).

Esse mesmo autor ressalta que o caminho em direção a uma pedagogia crítica e não reprodutivista da educação é cheio de armadilhas. Nesse sentido, é preciso evitar pender para uma posição voluntarista e idealista. Da concepção crítico-reprodutivista é importante reter que a escola é determinada pela sociedade. A ordem social em que se vive, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses antagônicos, conseqüentemente, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que define a sociedade (SAVIANI, 2008b, p. 25).

A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, portanto, empenha-se para manter o seu domínio, acionando apenas mecanismos de adaptação para evitar a transformação. Haja vista os movimentos pela educação organizados por empresários como é o caso do “Todos pela Educação”. Em 2011, esse movimento foi organizado no Brasil por empresários e envolveu vários países da América Latina. Cabe salientar que os movimentos sociais tanto podem servir aos interesses dos grupos sociais dominantes quanto dos grupos sociais dominados, neste último, recebem a denominação de movimentos sociais populares. A mencionada “mobilização dos empresários pela educação expressa a visão da classe dominante”, que não se interessa pela transformação histórica da escola. Portanto, trata-se de um grande movimento que procura melhorar a educação sim, entretanto, este melhorar significa melhor ajustá-la aos interesses dos dominantes, melhor adaptá-la ao funcionamento atual da sociedade capitalista (SAVIANI, 2019, p. 155-157).

A visão histórico-crítica e crítico-dialética da educação, representada pela PHC, assume os pressupostos da concepção dialética da história, portanto, envolve a possibilidade de entender a educação escolar da forma como se manifesta no presente, “mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011, p. 80). Assim, a análise crítico-dialética das relações entre escola e sociedade, compreende que mesmo a educação sendo determinada pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, na qual está inserida, reage sobre o determinante. Trata-se de uma determinação que é relativa e na forma de ação recíproca, já que a escola, também, pode interferir sobre a sociedade, agindo como um elemento que impulsiona a tendência de sua própria transformação (SAVIANI, 2011, p. 79-80).

Como a sociedade capitalista é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, decorre que a educação escolar terá um papel se for colocada a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante e terá outro, se estiver articulada aos interesses dos dominados. A neutralidade é impossível, pois a educação, também, tem um caráter político (contém uma dimensão política, ideológica). Para Saviani (2019) isso significa entender que a educação não está separada das características da sociedade a qual pertence; ao contrário, é necessário reconhecer que ela é determinada pela sociedade na qual se encontra inserida. É diante desse quadro que compete “interpretar a crise da sociedade e, em seu âmbito, a crise da educação”. Da perspectiva dos interesses dos dominantes, a crise é encarada “como um fenômeno de conjuntura, como um desvio que cabe ser contornado”. Da perspectiva dos interesses dos dominados, ela “é vista como uma manifestação das contradições da estrutura” (SAVIANI, 2019, p. 83-84).

Na sequência, analisa-se como é que se caracteriza, neste contexto, a correlação de forças. Posto que os interesses dos dominantes apontam para o sentido da conservação da sociedade existente, “tais interesses caminham no sentido de evitar que as contradições da estrutura venham à tona” (SAVIANI, 2019, p. 83). Os interesses dominantes, portanto, caminham contra a história, ou seja, alinham-se com a tendência de deter (frear) o movimento do processo histórico, “processo este que se configura pelas transformações em nível conjuntural, as quais, à medida que vão se aprofundando, se transformam em fatores geradores de nova estrutura”. De forma inversa, os interesses dos dominados apontam para a direção “da aceleração do processo histórico, de se ‘empurrar’ o processo histórico” (SAVIANI, 2019, p. 83, grifo do autor).

Às camadas dominadas não interessa a manutenção da estrutura, mas sim a sua transformação, interessam-se, portanto, pela

construção de outro tipo de sociedade que os liberte de sua situação de dominados. Sendo assim, a crise de conjuntura, do ponto de vista da classe dominada é encarada como manifestação das contradições da estrutura. A sua ação não segue “na direção de interpretar a referida crise como acidente que não só pode como deve ser contornado”, mas segue “na direção de explorar os elementos conjunturais no sentido de que eles possam vir a alterar a própria estrutura” (SAVIANI, 2019, p. 84). Como consequência, os elementos da conjuntura são encarados como instrumentos que servem para trazer à tona, para colocar em evidência as contradições de estrutura e, nesse sentido, para mudar a correlação de forças com a finalidade de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2019, p. 84).

Nesse processo, a educação desempenha um papel imprescindível e estratégico “porque, se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição”, para agir nessas condições, não deixando escapar o momento histórico oportuno para a transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que dependem, em grande parte, do trabalho educativo e implicam adquirir uma aguda consciência da situação ou da realidade onde será necessário atuar, “uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz” (SAVIANI, 2019, p. 158). É neste quadro que professores e educadores, de modo geral, estão situados, podendo desempenhar o papel de contornar os acidentes estruturais, de impossibilitar que as contradições da estrutura sejam trazidas à tona, de frear “a marcha da história, de consolidar o *status quo*”, quanto podem inversamente, a partir dos elementos de conjuntura, desempenhar o papel de tornar explícitas as contradições da estrutura, acelerando “a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 2019, p. 84, grifo do autor).

Esses mecanismos de adaptação que são acionados periodicamente, a partir dos interesses dominantes, podem ser confundidos com as aspirações da classe dominada. Para evitar esse risco é preciso avançar no sentido de identificar a natureza específica da educação, o que possibilitará compreender as complexas mediações pelas quais se dá a sua incorporação contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção, que se inicia o desenvolvimento de uma promissora tarefa de elaboração teórica, o processo de elaboração da PHC por Saviani. De um ponto de vista prático, trata-se de retomar com vigor a luta contra a discriminação, a seletividade e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola implica se engajar no esforço para garantir aos trabalhadores, nas condições históricas atuais, um ensino da melhor qualidade possível (SAVIANI, 2008b).

Ao discutir sobre qualidade da educação escolar, é necessário ter consciência de que a condição objetiva da educação básica pública brasileira é determinada pela base econômico-social. A simples consciência de que a educação tem apresentado má qualidade não é suficiente. É preciso detectar as múltiplas relações e determinações que a base econômico-social do sistema capitalista produz e reproduz, também, para e por meio da educação. Saviani (2019) assevera que a função de disfarçar os objetivos reais através de objetivos proclamados é a marca peculiar da ideologia liberal (ideologia que representa o modo de produção capitalista). Logo, seria ingenuidade acreditar que a educação pública brasileira sustentada pela mencionada base venha atingir a abstrata qualidade registrada nas leis e documentos. É relevante (re) lembrar que o conceito de qualidade quando se trata de educação pode adquirir vários significados. Por isso é necessário sempre questionar: qualidade para atender a quem e a quais interesses?

Saviani (2002, p. 202) ressalta que por qualidade de ensino não entende “algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de

determinadas camadas da sociedade”. No trabalho com educação, é importante tomar posição, ou seja, é necessário saber para qual lado se realiza o trabalho, porque é a partir daí que os critérios de qualidade serão definidos. O ensino de boa qualidade será qual? É evidente que sob a perspectiva de uma maior participação do povo no poder será, justamente, aquele ensino que dê instrumentos que efetivem tal participação. A reflexão sobre a posição política em relação à educação é fundamental, já que a neutralidade não é possível, sendo a educação ligada a interesses. A favor de quem o trabalho educativo está sendo realizado? De acordo com Saviani (2013b), sem o domínio dos conhecimentos (científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas), os dominados não conseguem se libertar da dominação. É nesse sentido, que a PHC tem se empenhado num trabalho que se configura por dois momentos, um negativo e outro positivo, articulados entre si de forma concomitante e orgânica. O momento negativo “consiste na crítica à concepção dominante representada pela ideologia burguesa” e o momento positivo “implica o domínio dos instrumentos teóricos e práticos necessários à transformação social” (SAVIANI, 2013b, p. 44).

A uma teoria crítica da educação cabe dar sustentação concreta a essa bandeira de luta a fim de evitar a sua apropriação e articulação com os interesses dos dominantes (SAVIANI, 2019). Foi nessa direção, portanto, que Saviani elaborou a PHC. É no âmbito da superestrutura, representada por determinadas formas de consciência social (formas políticas, jurídicas, religiosas, filosóficas, artísticas, em resumo, as formas ideológicas, conforme nomeou Marx), que os homens adquirem consciência dos conflitos, entre as forças produtivas e as relações de produção, e forçam-nas às últimas consequências. Por esse motivo, destaca-se a importância da preparação das condições subjetivas para a transformação da sociedade e da relevância da educação como espaço que propicia o desenvolvimento da consciência no sentido de compreensão da

situação em que se vive, esclarecendo sobre os seus determinantes objetivos e apontando as possibilidades de ação sobre os mesmos. O conhecimento acerca das contradições da vida material, expressas pelo conflito existente “entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção”, requer, também, o entendimento do trabalho educativo como recurso que se destina a produzir o amadurecimento das condições subjetivas. Sem isso, ainda que as condições objetivas estejam amadurecidas, as transformações não acontecerão. É pela tomada de consciência dos problemas que se torna possível organizar os encaminhamentos para poder agir sobre eles (SAVIANI, 2019, p. 97). Nessa direção, Saviani (2019) ressalta que é necessária “a explicitação do princípio segundo o qual a ação revolucionária, para ser desencadeada”, exige, além do amadurecimento “das condições objetivas, também, das condições subjetivas, sendo que ambas, ainda que sob a determinação das primeiras, se condicionam reciprocamente” (SAVIANI, 2019, p. 189-190).

2.1. FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

A PHC procura compreender a igualdade em termos reais e não formais, portanto, centra-se na igualdade essencial entre os homens. Pela articulação com as forças emergentes da sociedade, busca se converter “em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2008b, p. 52). Para tal fim, “considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”. Essa pedagogia “não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”.

Tampouco concebe que seja necessário “negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção ‘humanista’ tradicional de filosofia da educação” (SAVIANI, 2008b, p. 52, grifos do autor).

De acordo com Martins (2017), é evidente que para Marx, Engels e Gramsci o educador precisa assumir a luta de classe. A PHC tem como uma de suas características centrais o claro posicionamento a favor dos interesses da classe fundamental dominada na sociedade capitalista, ou seja, dos trabalhadores. Insere-se na luta pela transformação da sociedade atual, sendo, portanto, uma pedagogia contra-hegemônica. Os educadores que pretendem se orientar por essa pedagogia, precisam assumir a luta de classes como um dos princípios fundamentais. Isso não significa que seja possível ausentar-se dela, uma vez que a educação tem sempre um aspecto político. No entanto, é preciso compreender que assumir a luta de classes (a dimensão política da educação) no processo educativo, não significa que o educador precisa ficar falando o tempo todo de política na escola ou na sala de aula (SAVIANI, 2008b).

A função política da educação (escolar) é, também, cumprida, embora não apenas, pela mediação da competência técnica (do saber-fazer). Pode-se ter uma ação pedagógica profundamente política, mesmo sem falar de forma direta sobre política, visto que, mesmo veiculando a própria cultura burguesa e instrumentalizando os elementos das camadas populares, eles adquirem condições para fazer valer os seus interesses, e, é nesse sentido, então, que politicamente são fortalecidos. De nada adianta a repetição do refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais (dos proprietários-burguesia e dos não proprietários- proletariado), que o proletariado é explorado pela burguesia, se aquele que está sendo explorado não assimila (não domina) os instrumentos (conhecimentos, conteúdos) através dos quais possa adquirir condições para se

organizar e se libertar dessa exploração. Associada à prioridade dos conteúdos, é fundamental atentar para a importância da disciplina, uma vez que sem ela os conteúdos relevantes não serão assimilados. Isso significa que é pela realização de sua especificidade (função de socialização do conhecimento; a prioridade dos conteúdos no âmago dessa teoria pedagógica) que a educação cumpre a sua função política (SAVIANI, 2008b).

Por isso que ao ser dissolvida a especificidade da contribuição pedagógica, conseqüentemente, anula-se a sua relevância política (SAVIANI, 2008b, p. 64). Não há identidade entre educação e política, uma vez que são fenômenos distintos, entretanto, são inseparáveis e não estão isentos um do outro. Nesse sentido, por mais neutra que possa parecer ou desejar ser a prática educativa, isso não é possível, uma vez que ela carrega consigo, em relação ao todo, uma dimensão política (SAVIANI, 2008b). A atividade educativa explícita ou implicitamente sempre pressupõe uma determinada concepção de mundo, de sociedade, de homem e, por conseguinte, de educação. Ainda que esse sentido político não se revele nitidamente, não seja consciente, podendo passar, portanto, despercebido pelo professor e demais educadores em seu cotidiano profissional, é preciso sempre ressaltar que não há neutralidade em educação, ou seja, o aspecto político sempre estará presente. E aqueles que se dizem apolíticos no que tange à educação, estão trabalhando na direção dos interesses de uma das classes fundamentais, que é dominante na sociedade (a burguesia), para a adaptação dos sujeitos ao modo de produção capitalista e para a manutenção do *status quo*.

A PHC é uma pedagogia que por ser crítica, entende-se condicionada. Não compreende a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhecendo-a como componente secundário e determinado. Entretanto, diferentemente da concepção crítico-reprodutivista, que encara a educação como

determinada unidirecionalmente pela estrutura social, o que acaba por diluir a sua especificidade, esta pedagogia, por ser crítica e histórica, sem ser reprodutivista, considera de forma dialética e histórica as relações entre educação e sociedade. O fato de ser crítica permite compreender a determinação que a sociedade exerce sobre a educação. Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica da educação, há o reconhecimento de que a educação não pode agir de modo inteiramente autônomo, uma vez que não é o principal determinante das transformações sociais, ela é concebida como uma das modalidades da prática social global, que só pode impulsionar as transformações articulando-se com os movimentos sociais populares que lutam pela superação da ordem social vigente (SAVIANI, 2008b, p. 52-53). A educação, apesar de componente determinado, não deixa de influenciar o componente determinante. Ainda que elemento secundário, nem por isso deixa de ser instrumento relevante e por vezes crucial no processo de transformação da sociedade. Essa pedagogia crítica procura superar as pedagogias da essência (relacionada à pedagogia tradicional) e da existência (relacionada à pedagogia nova) de forma dialética, ou seja, pela incorporação de “suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova”. O âmago dessa novidade radical se traduz pela “superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes”. Situa-se, portanto, “para além dos métodos tradicionais e novos, visando superar por incorporação as contribuições dessas duas tendências pedagógicas” (SAVIANI, 2008b, p. 53).

Para dar início à sistematização da PHC, Saviani (2019) através da dialética marxista capta os movimentos, os modos de funcionamento e as relações entre educação e sociedade na perspectiva das pedagogias tradicional, nova e das teorias crítico-reprodutivistas da educação, superando-as por incorporação de suas contribuições válidas. Essa superação implica compreender que a pedagogia histórico-crítica é diferente daquelas que superou, mas ao

mesmo tempo conserva elementos das mesmas, porém, num grau mais elevado, novo e criativo. Esta teoria pedagógica crítica busca alcançar uma síntese superadora das pedagogias burguesas e das supracitadas teorias, pela utilização do método de conhecimento do marxismo originário (SAVIANI, 2019, p. 74-75).

Segundo Martins (2017), para identificar a concepção educativa ancorada no marxismo originário é preciso apontar os traços característicos desse método. A ontologia do marxismo originário compreende a realidade como “um conjunto dialeticamente articulado de processos e produtos objetivos e subjetivos”, os quais vão sendo produzidos pelos homens na medida em que enfrentam “as contradições da luta pela sobrevivência e pela existência ao longo da História” (MARTINS, 2017, p. 251). A partir dessa ontologia dialética, “decorre, coerentemente, uma epistemologia”, pois de acordo com a filosofia da práxis, “o ser não pode ser separado do pensar” (GRAMSCI, 1999, p. 175 apud MARTINS, 2017, p. 251). Em decorrência da “epistemologia do marxismo originário resulta uma concepção de produção do conhecimento como ‘concreto pensado’” (MARX, 1991, p. 16 -17 apud MARTINS, 2017, p. 251), ou seja, ocorre uma representação mental do concreto que se revela na realidade histórica dialeticamente, “mas que não é idêntica ao real, como entendia Hegel”, uma vez que é expressão do real no cérebro (MARTINS, 2017, p. 251-252). Em coerência com a ontologia e a epistemologia do marxismo originário

resulta a percepção de que o desenvolvimento do real está aberto à ação dos homens, que historicamente enfrentam contradições em contextos diferentes, por processos diversos, com consciência e grau de liberdade distintos, sendo impossível prever o futuro (MARTINS, 2017, p. 252).

Ancorando-se na noção ontológica do real como totalidade concreta, resulta a concepção de que assim como a história é determinante dos homens, são eles que a produzem no tempo pela práxis, o que só é possível de ser compreendido pela lógica

dialética (MARTINS, 2008, p. 71 a 75 apud MARTINS, 2017, p. 252). A compreensão do homem como ser de práxis, pelo marxismo originário, “implica tomá-lo como ser que historicamente enfrenta os desafios concretos da sobrevivência e da existência”, em contextos que tanto impõem limites quanto possibilidades “à ação, utilizando as capacidades objetivas e subjetivas que dispõe para com elas transformar o mundo natural e social, bem como a si mesmo, por meio de uma atividade denominada de trabalho” (MARTINS, 2017, p. 252-253). E, é por isso que, “[...] as relações sociais da produção material dos homens [...] é o fundamento de toda a vida social e, em conseqüência, da verdadeira história” (MARX, 1999b, p. 214 apud MARTINS, 2017, p. 253).

A essência do homem não é algo que lhe é assegurado previamente. Muito pelo contrário, ela deve ser produzida pelo próprio homem, sendo, portanto, um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce homem, forma-se homem e precisa aprender a ser homem, a produzir a sua própria existência. Portanto, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2011, p.11). Parece relevante salientar que o trabalho não deve ser confundido com qualquer tipo de atividade, pois é uma ação guiada por finalidades. Trata-se, portanto, de uma ação intencional, uma vez que os homens necessitam retirar da natureza, de forma ativa e intencionalmente, os meios para a sobrevivência. Fazendo isso, eles iniciam o processo de transformação da natureza, criando o mundo da cultura, ou seja, um mundo humano. A afirmação de que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa compreender que ela é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2011, p.11).

Para produzir a existência humana é necessário “o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem”. Assim, os elementos que são validados pela experiência precisam “ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie” (SAVIANI, 2019, p. 99). Compreender os homens como síntese de relações sociais, significa entender que para se constituírem como seres humanos, eles “necessitam se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história por aqueles que os antecederam” (SAVIANI, 2019, p. 99).

O processo de produção da existência humana “implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais”. Esse processo denomina-se trabalho material. No entanto, para realizar o trabalho material (produzir materialmente), “o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (SAVIANI, 2019, p. 40). Essa representação envolve os aspectos “de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”. Tais aspectos, por serem “objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não material’” (SAVIANI, 2019, p. 40-41, grifo do autor). Cabe ao trabalho não material produzir as “várias formas de conhecimento que abrangem ideias, conceitos valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Trata-se de produzir o saber, quer seja o saber sobre a natureza, sobre a cultura, ou seja, “o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2019, p. 41).

É preciso, entretanto, fazer a distinção entre duas modalidades de produção ou trabalho não material. A primeira modalidade refere-se às “atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso

dos livros e objetos artísticos”. Há, nesse caso, um intervalo entre o que é produzido e o que é consumido, “possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção”. A segunda modalidade refere-se “às atividades em que o produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 2011, p. 12). Nesse caso, o intervalo mencionado não ocorre. O ato de produzir e o ato de consumir se imbricam. A educação situa-se justamente nessa segunda modalidade do trabalho não material. E, é a partir daí, que a natureza da educação pode ser esclarecida. Se a educação não pode ser reduzida somente ao ensino, “é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. Portanto, a aula, a atividade de ensinar, por exemplo, é algo “que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno”. Isto significa que “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. Assim, a aula é produzida (pelo professor) e consumida (pelos alunos) ao mesmo tempo” (SAVIANI, 2011, p. 12).

É sobre a base da natureza biofísica que o homem precisa produzir a natureza humana que não lhe é assegurada ao nascer. Por isso que a PHC define o “o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens ao longo da história”. A natureza da educação compreendida como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite entender que a especificidade da educação se refere às ideias, aos conhecimentos, aos conceitos, aos valores, aos hábitos, às atitudes, aos “símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, como uma espécie de segunda natureza”. A natureza humana precisa, portanto, ser produzida “deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que são estabelecidas entre os homens” (SAVIANI, 2019, p. 44). Logo, o homem é produzido pela educação. É num período de tempo bastante curto que a criança, através da mediação dos

adultos, “se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu” (SAVIANI, 2019, p. 128). Pode-se concluir, então, que em cada etapa histórica a educação tem o papel “de tornar cada homem atual à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente. Sem isso o indivíduo da espécie humana não chega a ser homem” (SAVIANI, 2019, p. 128; 213). É possível concluir, ainda, que o indivíduo humano só se torna atual a determinada época em que nasce pela mediação da educação.

A compreensão da pedagogia como teoria da educação (evidenciando-se como teoria da prática educativa) permite a afirmação de que a questão fundamental ou o seu elemento definidor é a relação entre teoria e prática. Como a PHC equaciona a relação teoria *versus* prática, que é um dos grandes dilemas da pedagogia? De forma diferente da tendência pedagógica tradicional, que ao dar ênfase à teoria reforça o papel do professor como o detentor dos conhecimentos elaborados, e da tendência renovadora (pedagogia nova), que ao colocar a ênfase na prática reforça o papel do aluno como aquele que só aprende através de atividades práticas, a pedagogia histórico-crítica da educação, busca superar a oposição excludente entre teoria e prática. Procura articular tanto teoria e prática quanto professor e alunos, “numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põe em movimento o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2019, p. 74).

O confronto entre teoria e prática que desemboca na oposição entre professor e aluno, é superado por essa teoria pedagógica através da lógica dialética. Com isso, teoria e prática ao invés de se excluírem mutuamente são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a unidade entre ambos, que, apesar de serem aspectos distintos, dependem um do outro. Cabe à teoria esclarecer a prática, deixá-la

mais consistente, coerente e eficaz. Sem a teoria a prática se torna tateante e cega. É a teoria que determina a sua consistência. (SAVIANI, 2019, p.73-74). A orientação metodológica da PHC, através dos seus cinco momentos articulados entre si, “recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos”, os quais se sistematizam na pedagogia que é “concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação” (SAVIANI, 2019, p. 77).

À pedagogia como ciência da e para a educação, configura-se um duplo objeto. De um lado se refere à “identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana” para que se tornem humanos e, concomitantemente, de outro lado, à “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2019, p. 41). Em relação à identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados, é necessária a distinção entre o que é essencial e o que é acidental, entre o fundamental e o acessório, o principal e o secundário. Para fazer essas distinções, Saviani (2019) aponta que, em pedagogia, é de grande importância a noção do que é clássico. O clássico não pode ser confundido “com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual”. O clássico é aquilo que se estabeleceu “como fundamental, como essencial”. Por isso, pode, “constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”. Quanto à descoberta das formas mais apropriadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, refere-se à organização dos meios (conteúdos, procedimentos, tempo, espaço) através dos quais, “progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2019, p. 41).

Saviani (2011) ressalta que o significado de clássico não deve ser confundido com tradicional porque, este, refere-se ao arcaico, ao ultrapassado. Certas funções, certas características clássicas da escola

não devem ser perdidas de vista, correndo-se o risco de secundarizar os aspectos fundamentais da escola para considerar como principais questões que são acidentais e secundárias. As atividades de comemorações que se espalham por todo o ano letivo, bem como a atividades com os temas transversais são um bom exemplo disso. No final do ano letivo, depois de todas essas atividades, algumas questões precisam ser discutidas. Os alunos foram alfabetizados? Conseguiram aprender história, geografia, ciências naturais, matemática, português? Esses são os elementos clássicos do currículo. Portanto, é preciso distinguir o que é curricular e o que é extracurricular. As atividades que a escola não pode deixar de ensinar, sob o risco de perder a sua especificidade, fazem parte do currículo; as outras atividades, tais como as mencionadas datas comemorativas, são extracurriculares, visto que não são essenciais, não são funções clássicas da escola (SAVIANI, 2011, p. 87-88). Esse mesmo autor registra que a educação escolar, na sociedade atual, se constituiu como a forma dominante e principal de educação, portanto, o papel da escola “consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Segundo Saviani (2011, p. 14), “a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola”. Da mesma forma, a sabedoria que se baseia na experiência de vida “dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: ‘mais vale a prática do que a gramática’ e ‘as crianças aprendem apesar da escola’”. É a necessidade das novas gerações de se apropriarem do conhecimento sistematizado que torna a existência da escola necessária. Portanto, a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 14, grifos do autor). O currículo da escola elementar (ensino fundamental) deve se estruturar a partir do saber sistematizado. Como o saber sistematizado, a cultura erudita, são culturas letradas, a primeira exigência para o acesso a

esse tipo de saber é a aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, também, é preciso conhecer a linguagem da natureza, da sociedade e a linguagem dos números (SAVIANI, 2011, p. 14).

Como o indivíduo não tem acesso direto ao conhecimento, precisando, portanto, de mediações para aprender, o processo educativo se torna necessário. Na sociedade atual, como a educação escolar assume a forma mais importante de educação, é o processo educativo que pode possibilitar o desenvolvimento dessa segunda natureza, ou seja, o desenvolvimento de capacidades tipicamente humanas como pensamento, raciocínio lógico, atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.. Para Duarte (2012b, p. 50) o trabalho educativo alcança a sua finalidade “quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, à sua humanização”.

A partir dessa compreensão de que o homem não nasce pronto, autoproduzindo-se através do trabalho, resulta a conceituação marxista de Saviani que concebe a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.13 apud MARTINS, 2017, p. 254). Esse conceito, que faz articulação entre “educação e trabalho, possibilita identificar princípios e finalidades educativas em diferentes contextos históricos, pois o ideal educativo predominante em cada época corresponde ao modo de produção da vida social” (PONCE, 2000 apud MARTINS, 2017, p. 254). E, como em cada época, o modo de produção encontra “uma classe que lhe é dominante materialmente, a dominação econômica se estende ao âmbito imaterial, como é o caso da educação” (MARTINS, 2017, p. 254). Por isso que as ideias dominantes “em cada época são as ideias da classe dominante”. A classe dominante, ao organizar “os recursos de produção material, organiza, também e ao mesmo tempo,

os recursos de produção espiritual” (MARX; ENGELS, 1986, p. 72 apud MARTINS, 2017, p. 254).

No processo de humanização, como parte do processo de construção da segunda natureza dos seres humanos, cabe à escola ensinar os conhecimentos mais elevados que o gênero humano produziu e acumulou, pois, esses representam as máximas conquistas da humanidade. O acesso e o domínio desses conhecimentos, além de se colocarem como condição necessária para a formação humana, são imprescindíveis para que as classes populares estejam preparadas para contribuir com os processos de lutas em prol da plena humanização dos homens, tendo como perspectiva a superação das condições de alienação, engendradas pelo modo de produção capitalista, e a construção de um novo tipo de estrutura societária.

Os fundamentos da PHC ancoram-se na concepção de conhecimento do marxismo originário, que defende a existência da matéria “independentemente do pensamento ou da consciência do sujeito sobre ela” (MARTINS, 2008, p.125). Três são os passos apresentados por Marx, os quais devem necessariamente “ser percorridos para se alcançar um conhecimento minucioso e ao mesmo tempo abrangente do objeto estudado”, ou seja, para o desvelamento da realidade. Primeiro é preciso tomar “consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo”; depois pelo processo de análise é preciso conhecer detalhadamente essas partes; e pela superação da visão analítica, deve-se buscar “conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes”, de tal forma que seja possível produzir uma síntese da realidade. Essa síntese “reproduz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornando-se um concreto pensado” (MARTINS, 2008, p.132).

No que tange à tomada de consciência das partes, ela é necessária porque ao se deparar com uma realidade a ser conhecida, esta se apresenta ao sujeito de forma caótica, isto é, como uma visão da totalidade do fenômeno da qual ele não tem consciência das partes que o compõe. Trata-se de um processo de abstração porque as partes isoladamente, de fato, não existem no meio de uma realidade qualquer; “pensá-las separadamente é só um primeiro passo do processo heurístico marxiano, que resultará em uma visão abrangente do movimento que deu origem e que desenvolveu essa realidade a ser conhecida em sua totalidade” (MARTINS, 2008, p, 133). A partir da abstração é necessária a realização da análise de cada parte da totalidade, ou seja, é preciso isolar as partes para conhecê-las em seus pormenores constitutivos, caracterizando-se como o segundo momento de todo esse processo. Porém, a abstração das partes do todo e a sua análise, ainda, não são suficientes para dar conta do que, efetivamente, há na realidade. Portanto, um novo momento deve ser percorrido para se ter da realidade um conhecimento mais abrangente e, concomitantemente, mais radical e profundo, trata-se da síntese. Por meio dela, procura-se ter uma compreensão do todo “mais próxima possível do real, conhecendo os elementos que levaram à sua gênese e ao seu desenvolvimento, tornando-o da forma como se apresenta à vista do sujeito cognoscente” (MARTINS, 2008, p, 135).

A busca da síntese pelo movimento heurístico do marxismo originário objetiva conhecer “as determinações mais complexas da totalidade, que escapam à análise, ao momento inicial do processo de conhecimento”. Com a síntese é possível alcançar uma nova visão da realidade, segundo a qual o todo não é mais um todo caótico nem simples elemento empírico, “mas uma totalidade com as suas articulações, com seus nexos constituintes e constitutivos, isto é, um todo concreto” (MARTINS, 2008, p. 135-136). Segundo Martins (2008, p. 140), “À razão como reprodutora mental da realidade nada escapa”. A partir dos dados que lhe são apresentados aos sentidos, a razão

avança pelo caminho dialético que envolve a abstração, a análise e a síntese, sendo capaz de produzir uma visão ampla da realidade, “que demonstre o movimento do real em sua gênese e desenvolvimento, bem como os seus detalhes constitutivos, os seus limites e as suas possibilidades”. No entanto, é necessário compreender que a razão não tem o poder de produzir o real, portanto, conhecer é o seu único ato (MARTINS, 2008, p. 140).

Para a teoria do conhecimento construída por Marx e Engels tudo se torna suscetível de ser conhecido, fazendo com que ela “tenha como um de seus axiomas o postulado de que é factível conhecer as realidades que se nos apresentam em sua totalidade”. O que é negado, precisamente, por essa teoria do conhecimento “é a existência do irracional, isto é, daquela realidade ou fenômeno específico que é ininteligível ao homem, aquilo que não se poderá jamais conhecer” (MARTINS, 2008, p. 41-42). A epistemologia marxiana tem como procedimento “descartar a validade de toda e qualquer previsão”, no entanto, o fato de que existem coisas que não são conhecidas no presente, não deve conduzir à suposição de que no futuro permanecerão eternamente desconhecidas. Portanto, não existe algo que não possa ser conhecido; o que existem, “efetivamente, são áreas ou fenômenos desconhecidos pelos homens, nos quais a razão ainda não penetrou para desvelá-los” (MARTINS, 2008, p. 142).

Como para a epistemologia marxiana o conhecimento mantém essa relação tão profunda com a realidade que é dinâmica, conclui-se que o conhecimento não pode ser concebido “como sendo o resultado de um processo acabado, mas um processo cujo resultado se aproxima do que de fato existe na realidade, sem nunca dominá-la, elucidá-la, a desvelá-la de forma completa, definitivamente” (MARTINS, 2008, p. 148). Com efeito, a realidade é sempre mais rica do que a ideia que dela se consegue construir.

É preciso preservar dois fundamentos e um compromisso ético-político numa concepção educativa escolar marxista. Em relação aos fundamentos, é necessário compreender “a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e adotar o trabalho como princípio educativo”. Quanto ao compromisso, é necessário “assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo”. Esses são, portanto, os traços característicos ou “elementos demarcadores de propostas educativas marxianas” (MARTINS, 2017, p. 247; 254-255). A PHC apresenta os traços característicos de um projeto educativo escolar ancorado no marxismo originário, tendo como referências os pensamentos de Marx, Engels, Gramsci e Lênin, bem como assume os dois fundamentos e o compromisso que os mesmos implicam.

Ao trabalho educativo, cuja proposta educativa esteja “pautada no marxismo originário, os objetivos a visar, segundo Gramsci, podem se resumir ao conceito de catarse”, o qual indica a necessidade de que na luta de classes, os subalternos, precisam construir para si uma outra consciência, que os impulsionem “a uma práxis superadora das condições de exploração e dominação a que estão submetidos na dinâmica da sociabilidade capitalista” (MARTINS, 2011 apud MARTINS, 2017, p. 257). Segundo Duarte (2012b), o papel da educação na luta pelo socialismo contra o capitalismo, coloca como elemento imprescindível a luta pela socialização do conhecimento para se alcançar a formação plena do ser humano. É um equívoco acreditar que “a luta pela socialização do conhecimento não é parte da luta pela socialização da propriedade privada dos meios de produção” (DUARTE, 2012b, p. 153-154). Portanto, o papel da educação escolar na luta de classes, sob a perspectiva da PHC, tem como elemento central a transmissão de forma adequada e efetiva dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos nas suas formas mais desenvolvidas.

Nessa direção, as discussões sobre o currículo escolar tornam-se importantes. Para Orso e Malanchen (2016) todo currículo intencionalmente almeja formar, para uma determinada sociedade, um tipo de ser humano. Explicam que na PHC o currículo é concebido com um produto histórico, que é resultado de lutas coletivas, objeto de disputas entre as classes, envolvendo, portanto, questões políticas, ideológicas e pedagógicas. Registram que o trabalho educativo não deve ignorar os conhecimentos cotidianos dos alunos, aqueles do senso comum, entretanto, não pode tê-los como referência principal ou limite, uma vez que o currículo escolar deve estar centrado no trabalho que visa à apropriação do saber objetivo. Destacam que a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados é a base para a organização curricular orientada pela PHC. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 83), como o saber objetivo é produzido historicamente com base nos conhecimentos oriundos das ciências, da filosofia e das artes, esse tipo de saber não deve ser confundido com todos e quaisquer tipos de saberes produzidos “ao longo da história, como o saber intuitivo, prático, religioso ou afetivo”.

É pela forma de organização do trabalho em determinado tempo histórico, que são organizadas todas as outras relações sociais. A escola é uma dessas superestruturas que se organiza em torno do trabalho para produzir um novo tipo de homem adaptado às novas formas de trabalho necessárias ao momento histórico. O trabalho como princípio educativo tem o sentido de organizador, daquilo que dá sustentação, como o centro ao redor do qual o resto vai girar. Segundo Saviani (2019), o conceito de trabalho como princípio educativo compreende três significados: num primeiro sentido ele é princípio educativo na medida em que determina pelo modo como está organizada a sociedade num determinado momento histórico, a forma dominante como será organizada a educação em seu conjunto, ou seja, diferentes modos de produção engendram distintas formas de educar com um correspondente modo dominante de educação. Num segundo

sentido, ele é princípio educativo uma vez que estabelece exigências que o processo educativo deverá preencher, “em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”. Em um terceiro sentido, o trabalho é princípio educativo “na medida em determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2019, p. 259).

De acordo com Saviani (2012b), para o debate acerca do trabalho como princípio educativo é necessário fazer a distinção entre dois aspectos que envolvem a questão teórica e a estratégica. O trabalho como princípio educativo em relação ao seu aspecto teórico, significa entendê-lo “enquanto elemento fundante e determinante da educação”. Como o trabalho é condição natural eterna da vida dos homens, em qualquer sociedade ele “se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação” (SAVIANI, 2012b, p. 174-175). Não é possível compreender a forma assumida pela educação numa situação histórica determinada, se não for considerado o trabalho e a forma concreta pela qual ele define o modo de produção da vida humana em determinada situação histórica.

Na sociedade grega antiga o princípio educativo não era a Paideia (compreendida como os ideais de cultura) e sim o trabalho escravo. Na sociedade burguesa o princípio educativo, ou seja, o elemento que ordena a forma como será organizada a educação, “não são a igualdade e a liberdade enquanto atributos da natureza humana conforme a pregação do liberalismo. É, sim, o trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2012b, p. 175-176). A educação escolar é um processo pelo qual a sociedade, embora não somente por ela, forma, conforma, deforma, transforma o indivíduo. Portanto, a educação é contraditória, uma vez que implica em conservação ou transformação. Daí a necessidade de se construir, de modo intencional e coletivo,

processos educativos que se coloquem como resistência e combate contra a manutenção da sociedade capitalista.

O trabalho como princípio educativo em relação à questão estratégica, requer entendê-lo como referência para a organização da educação “de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo”. Inserem-se como visões estratégicas do trabalho como princípio educativo, “a concepção de politecnia tal como formulada por Lênin e Krupskaja e, igualmente, a proposta de escola unitária apresentada por Gramsci” (SAVIANI, 2012b, p. 178-179). Saviani (2012b) explica que foi com base nessas “visões estratégicas e em consonância com a recomendação de Túmulo (2011, p. 478)”, no sentido de “repensar o projeto estratégico-tático para o proletariado” atual, que propôs a “reorganização do sistema de ensino em seu conjunto a partir do trabalho como princípio educativo” (SAVIANI, 2012b, p. 179).

Para a construção do currículo da educação infantil, deve-se contar com a contribuição da psicologia histórico-cultural que preconiza “como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos” (SAVIANI, 2019, p. 260). Tendo em vista “que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, no ensino fundamental a relação entre educação e trabalho é implícita e indireta” (SAVIANI, 2012b, p. 179). Isto significa que a escola no ensino fundamental não precisa fazer referência direta ao trabalho, uma vez que, este, apenas vai orientar e determinar o caráter do currículo escolar para atender às exigências da vida social. Portanto, têm-se como elementos constitutivos do currículo da escola elementar: leitura, escrita e matemática, as ciências da natureza, as ciências da sociedade (história e geografia), educação física e educação artística (SAVIANI, 2012b, p. 179; 2019, p. 261). Essas aprendizagens são pré-requisitos para a compreensão do “mundo em que se vive, inclusive para depois

entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade” (SAVIANI, 2012b, p. 179).

Segundo Saviani (2012b, p. 180), no ensino médio, a relação entre trabalho e educação, “entre conhecimento e a atividade prática, deverá ser tratada de maneira explícita e direta”, portanto, não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Nesse nível de ensino, é preciso “explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção”. Essa explicitação deve envolver o domínio pelos alunos não apenas do teórico, mas também do “prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2012b, p. 180). Assim, é no ensino médio que o segundo sentido de trabalho educativo intervém na medida em que estabelece “exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (SAVIANI, 2019, p. 306).

A educação superior, além de formar profissionais de nível universitário, fica incumbida da organização da cultura superior como forma de possibilitar que todos os membros da sociedade, possam participar “plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada”, independentemente do tipo de atividade profissional que exerçam. A exigência da organização da cultura superior tem como objetivo “possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo” (SAVIANI, 2012b, 181).

De acordo com Martins (2017), “Distante da compreensão de trabalho como princípio educativo está a confusão conceitual de identificar trabalho e emprego”. Destaca que esta é uma das maneiras “que o modo de produção capitalista objetivou o trabalho, na forma

de mercadoria a ingressar no sistema de exploração econômica em benefício do capital”, através da “extração de mais valia”. Aponta que, dessarte, “há sociedades sem emprego, mas não existiu e não existirá sociedade sem trabalho”, posto que “ele consiste justamente na atividade pela qual o homem produz a própria existência”. Explica que, às vezes, essa confusão “enleia a defesa do trabalho como princípio educativo com formação para o mercado de trabalho, o que é diferente”. Pois, no primeiro caso, a escola estará formando “educandos críticos à sociabilidade cuja centralidade é o capital”; no segundo, “estará reproduzindo essa sociabilidade que desumaniza, como ocorre nas escolas estritamente profissionalizantes” (MARTINS, 2017, p. 256). Os cursos profissionalizantes, sob a égide do sistema capitalista, são determinados pelas necessidades do processo produtivo, do mercado, portanto, são organizados para atender às necessidades da classe fundamental (burguesia) que é dominante no capitalismo.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares, como é o caso da PHC, valorizará a escola e estará empenhada no seu bom funcionamento, não sendo indiferente àquilo que ocorre em seu interior. Estará interessada em métodos eficazes de ensino. Serão métodos que estimularão a iniciativa e a atividade dos alunos sem, no entanto, abrir mão da iniciativa do professor; serão favoráveis ao diálogo dos alunos com o professor e entre si, sem, no entanto, deixar de valorizar o diálogo com a cultura historicamente acumulada; levarão em consideração os interesses, o desenvolvimento psicológico (psíquico) dos alunos e os ritmos de aprendizagem. Todavia, não perderão de vista a necessária “sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2008b, p. 55-56).

Tendo como suporte as análises de Saviani (2013a, p. 273-274) sobre a estrutura do homem e, por conseguinte, a concepção de aluno adotada pela PHC, aponta-se que a linha de ação proposta

por essa teoria pedagógica contra-hegemônica àqueles que a tomam como orientadora do trabalho educativo deverá levar em consideração os fundamentos ou elementos constitutivos dessa pedagogia. Primeiro, em relação ao método pedagógico, a educação deve ser compreendida como mediação que ocorre no interior da prática social mais ampla, que é tanto o ponto de partida quanto o de chegada da prática educativa. A passagem de um ponto ao outro, ocorre através da problematização, da instrumentalização e da catarse que são os seus momentos intermediários.

Segundo, será necessário entender que assumir essa fundamentação pedagógica significa conhecer de forma profunda como está estruturada e como funciona a sociedade atual. E conhecer não é apenas possuir informações, já que requer a compreensão das relações, das determinações ocultas sob as aparências dos fenômenos, que empiricamente se mostram à percepção. Conhecer, nesse caso, requer a captação do movimento que possibilita compreender como surgiu essa sociedade, como funciona a sua estrutura, quais são as contradições que a movimentam, “definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de sociedade de ordem superior”, a qual só “poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas, e por isso, têm todo o interesse” e procuram lutar para mudar as condições em vigor e “instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade” (SAVIANI, 2013c, p. 273).

Em terceiro, é preciso assumir que a “ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias”, depende da aquisição de conhecimentos sobre as “possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela

educação”. Porém, a educação somente “poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados” (SAVIANI, 2013c, p. 273). A compreensão da historicidade é requisito que qualifica os professores para trabalharem com seus alunos os problemas colocados pela prática social, possibilitando-lhes o acesso aos instrumentos (conhecimentos mais desenvolvidos), através dos quais “atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos” que integram a estrutura social serão de forma progressiva “elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza”, a qual possibilitará “uma nova qualidade à sua prática social” (SAVIANI, 2013c, p. 273-274).

Será necessário, também, em quarto lugar, compreender que se trata de um trabalho pedagógico a ser desenvolvido desde muito cedo (iniciando-se na infância), direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas em suas “formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2013c, p. 274). Portanto, o papel do professor é fundamental para que a escola possa cumprir a “sua função própria ligada à socialização do conhecimento elaborado” (SAVIANI, 2013c, p. 277). Para a realização dessa tarefa, torna-se imprescindível a intervenção do professor porque na escola a relação instrução-educação só pode ser caracterizada pelo trabalho vivo do professor à medida que “o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos” (GRAMSCI, 1968, p. 131 apud SAVIANI, 2013c, p. 278). O autor destaca que é por esse motivo que o método da PHC “indica que o ponto de partida, a prática social, é comum aos professores e aos alunos”, entretanto, do ponto de vista pedagógico há uma diferença crucial: os professores têm,

ou deveriam ter, “uma compreensão sintética da prática social, ao passo que a compreensão dos alunos é sincrética”. Portanto, cabe aos professores proverem “os meios para que os alunos, no ponto de chegada, ascendam ao nível do professor, atingindo uma compreensão também sintética da realidade social em que vivem” (SAVIANI, 2013c, p. 278). Isso significa que os professores devem ter conhecimentos amplos e consistentes para que, através da prática educativa, possam levar os alunos a alcançarem o nível sintético.

Para realizar o trabalho educativo, os educadores, de modo geral, e o professor, de modo específico, não podem deixar de levar em conta os aspectos que envolvem a realidade física, biológica, psicológica e cultural do aluno. Portanto, é necessária a compreensão acerca desses aspectos que envolvem os destinatários da educação escolar: os alunos. Nessa direção, a análise da estrutura do homem, elaborada por Saviani (2013c, p. 252), pode contribuir. Esse autor aponta que ao analisar a estrutura do homem, é preciso levar em consideração certos *a priori*, ou seja, certas “condições prévias e necessárias de possibilidade da existência humana [...]” (SAVIANI, 2013c, p. 252). Ao educar não se pode deixar de levar em consideração a realidade física do educando, que tem “um corpo entre outros corpos”. Esse corpo está sujeito às condições climáticas, topográficas, etc., as quais “influenciam e determinam as condições de sua própria sobrevivência”. Destaca que cabe à educação “também a tarefa de ajudar o homem a se situar no seu meio físico e tirar o maior proveito possível das condições que este lhe oferece”. Por isso “a importância da geografia, da geologia, da agronomia etc., na educação” (SAVIANI, 2013c, p. 252).

Ao educar não se pode deixar de considerar, “além da realidade física, a realidade biológica da criança”. É por isso que “os primeiros cuidados na educação das crianças se voltam, além da proteção de sua integridade física, para a alimentação e a higiene levando em conta as contribuições” trazidas pelos estudos de fisiologia e anatomia

humanas, bem como “os aportes da pediatria e do nutricionismo” (SAVIANI, 2013c, p. 254). O autor salienta que até este momento foi possível apenas perceber que a criança, o aluno “vive num ambiente exterior”. No entanto, é preciso constatar que a criança tem, também, “um mundo interior e que esse mundo é constituído de modo complexo”. Isso aponta para o fato de que “o *a priori psicológico* também se situa no quadro da corporeidade. Com efeito, fala-se em saúde e também em doença psíquica ou mental” (SAVIANI, 2013c, p. 254, grifo do autor). Nessa direção, assevera que “a educação da criança, se quiser obter êxito, deve levar em conta o *a priori psicológico* da estrutura do homem. Daí a importância da psicologia na organização da educação infantil”. Logo, ao educar, não se pode deixar de levar em conta, “além da realidade física, biológica, a realidade psicológica da criança” (SAVIANI, 2013c, p. 254, grifo do autor).

Saviani (2013c, p. 255) esclarece que os aspectos físico, biológico e psicológico “compõe o quadro natural da realidade humana”. No entanto, ressalta que “a estrutura do homem não se esgota nas três facetas descobertas”. A criança (o homem, o aluno), “além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, está situada num contexto espacial e temporal que a determina” (SAVIANI, 2013c, p. 256). E além de viver num meio natural, “vive num meio artificial, construído pelo homem; ela vive numa época determinada (o século XXI), que tem problemas específicos”. Ao nascer, a criança (o aluno) “já encontrou um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica”. A criança (o aluno) se encaixa “nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele” (SAVIANI, 2013c, p. 256).

De acordo com Saviani (2013c), esse “contexto espaço-temporal revela a existência do *a priori cultural* da estrutura do homem”. Este *a priori* é, de certa forma, “o mais importante porque resume e completa os anteriores”. Aponta que tudo aquilo “que alguém pensa, diz, faz ou

percebe se enquadra num meio humano, característico do homem, no qual ele se acha em casa, que lhe é familiar” (SAVIANI, 2013c, p. 256, grifo do autor). Portanto, “a criança, e também o adulto, numa larga medida se deixa moldar pelo meio em que se encontra”. O modo de enxergar as coisas, a psicologia dos sujeitos, “são influenciados pelo ambiente cultural”. Os pensadores contemporâneos costumam explicar esse fenômeno referindo-se “à *historicidade*, o que converge para o entendimento de que o homem é resultado da História” (SAVIANI, 2013c, p. 256-257, grifo do autor).

Esse mesmo autor ressalta que tudo o que foi apontado “pode ser constatado por meio da aprendizagem. Para aprender é preciso muito tempo e exercício”. Cita o exemplo de aprender dirigir automóvel, destacando que para aprender a dirigir, “repete-se constantemente o mesmo ato até se familiarizar com ele; então, verifica-se uma aprendizagem”. Registra que “um fenômeno que ilustra bem a realidade do *a priori cultural* é a linguagem. Para pensar, e ao pensar, o homem utiliza determinada linguagem”. O fato de a criança (do aluno) ter sido educada “numa língua portuguesa, alemã, francesa etc. condiciona a uma determinada maneira de pensar” (SAVIANI, 2013c, p. 257, grifo do autor). Em última instância, pensa-se com palavras. Como o contexto cultural é bastante complexo, deve-se salientar “o caráter irredutível do *a priori cultural* da estrutura do homem”. Daí a relevância da história, da antropologia, “da sociologia, da economia, da política na atividade educativa”. Com isso, não se pode “prescindir do *a priori cultural* na tarefa educativa”. Portanto, não se pode deixar de levar em consideração, “além das realidades física, biológica e psicológica, a realidade cultural da criança” (SAVIANI, 2013c, p. 257-258, grifos do autor).

Segundo Saviani (2013a), o “conjunto desses quatro *a priori* constitui aquilo que se pode chamar de *aspecto empírico* do homem”. Aspecto empírico porque os fenômenos podem ser constatados

empiricamente (SAVIANI, 2013c, p. 258, grifos do autor). Ao realizar o trabalho educativo, o professor não pode deixar de levar em conta esses quatro aspectos que envolvem a realidade física, biológica, psicológica e cultural do aluno, uma vez que ele é um ser situado (determinado, limitado e condicionado às suas situações, circunstâncias). Mas, além de ser situado, o aluno, a criança reage pessoalmente sobre a sua situação, ou seja, há situações que aceita naturalmente, outras que rejeita sumariamente e outras que busca transformar. Isso mostra que o homem tem a capacidade “de superar os condicionamentos de sua situação; ele revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar”. O homem, a criança é, portanto, “um ser autônomo; um ser livre. A liberdade constitui, pois, o segundo aspecto da estrutura do sujeito humano: o *aspecto pessoal*” (SAVIANI, 2013c, p. 258-260, grifo do autor). Enquanto no aspecto empírico é salientado o lado determinista, no pessoal é salientado “o caráter livre do homem”. Alguns fatos ilustram a realidade do aspecto pessoal nos comportamentos humanos: capacidade de dialogar; originalidade-que conduz à busca, pesquisa, invenção; uso da linguagem; nas crenças; nas escolhas políticas. É importante destacar que o aspecto relacionado à liberdade (ao pessoal), “comporta uma dupla face: a liberdade de fazer opção (liberdade propriamente dita) e a liberdade de fazer adesão (responsabilidade)” (SAVIANI, 2013c, p. 260-262).

Há, ainda, um terceiro aspecto a ser considerado no que tange à “estrutura do homem: o *aspecto intelectual*”. É esse aspecto que possibilita a comunicação. É através dele que o homem intenciona tanto transcender a situação (aspecto empírico) quanto os pontos de vista individuais (aspecto pessoal) para julgar de forma objetiva e absoluta. As palavras (conceitos), que possibilitam a comunicação, são distintas das percepções. A realidade do aspecto intelectual pode ser traduzida “adequadamente pelo termo *consciência*. Portanto, além de corpo e liberdade, o homem é também uma consciência” (SAVIANI, 2013c, p. 264-266, grifos do autor). Toda consciência é consciência de algo, de

uma situação. Isso significa que a capacidade para reagir, intervir em uma situação (liberdade), condiciona-se ao grau de consciência que se tem dela. Por sua vez, a forma de manifestação da consciência é a liberdade, ou seja, a liberdade é a própria consciência em exercício (SAVIANI, 2013c, p. 270).

Saviani (2013c, p. 269) registra que após “essas descrições da realidade humana, tornam-se patentes seus elementos fundamentais. São eles: a situação, a liberdade, a consciência”. Considerados, de forma isolada, “cada um desses aspectos se comporta como síntese de pares antitéticos”. No aspecto “da situação, descobrem-se dois polos: natureza e cultura; na liberdade, adesão (responsabilidade) e opção (criatividade); na consciência, irreflexão e reflexão” (SAVIANI, 2013c, p. 269-270). Destaca que não é difícil entender “a ligação íntima e a dependência direta em que esses polos se apresentam reciprocamente”. De fato, “o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza)” (SAVIANI, 2013c, p. 269-270). É preciso considerar que, apesar dos aspectos empírico, pessoal e intelectual apresentarem suas próprias facetas, é evidente que, também, estabelecem relações de reciprocidade tanto em termos de convergências quanto de contradições. Esse fato, leva à conclusão de que a estrutura do homem é dialética, portanto, seus elementos se compõem e se contrapõem, afirmam-se e se negam num conjunto dinâmico. No pensamento dialético, “o todo e as partes imbricam-se de tal modo que não é possível dispô-los de forma linear” (SAVIANI, 2013c, p. 269-271).

De acordo com Saviani, (2019), a tarefa a que se propõe a PHC em relação à educação escolar, portanto, tarefa que cabe ao professor, requer que sejam identificadas as formas mais desenvolvidas em que se apresenta “o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as

suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação” (SAVIANI, 2019, p. 43). A partir daí o professor estará capacitado a converter o saber objetivo em conteúdo ou saber escolar, “de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”. A escola, através do trabalho dos professores e demais educadores, deve oferecer os “meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2019, p. 43).

Saviani (2019, p. 43) alerta, entretanto, que a existência do saber sistematizado, não basta para a escola existir, uma vez que é necessário, também, “viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”. Isso implica que para o saber sistematizado transformar-se em saber escolar, é necessário dosá-lo e sequenciá-lo no espaço e tempo escolar, ao longo de um período determinado, para que a criança gradativamente passe do seu não domínio para o seu domínio. Sucintamente, é pela mediação da escola, através do trabalho educativo dos professores, que “acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. Porém, é necessário salientar “que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas” (SAVIANI, 2019, p. 43).

O trabalho pedagógico guiado pela pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani (2019, p. 75), configura-se, portanto, “como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”. Com isso, a categoria de mediação ocupa lugar central nessa teoria pedagógica, que situa a escola “como a *mediação* mais adequada para a apropriação, pelos membros das novas gerações, das objetivações humanas próprias

da cultura letrada que caracteriza a sociedade atual” (SAVIANI, 2019, p. 177, grifo do autor). A proposta didático-metodológica da PHC, na forma de passos semelhantes aos esquemas propostos por Herbart para a pedagogia tradicional e por Dewey para a pedagogia nova, tem a seguinte elaboração: o ponto de partida é a prática social (1º momento), a problematização (2º momento), a instrumentalização (3º momento) e a catarse (4º momento), são os momentos intermediários e o ponto de chegada é a própria prática social (5º momento) (SAVIANI, 2008b; 2019).

O ponto de partida do ensino não seria a preparação dos alunos pela iniciativa do professor nem a atividade pela iniciativa dos alunos, conforme proposto pelas pedagogias tradicional e nova, respectivamente. A prática social, que é comum a professor e alunos, é o ponto de partida. Porém, aquele que ensina e aqueles que aprendem ocupam posições distintas para que seja possível travar uma relação favorável à compreensão e aos encaminhamentos da resolução dos problemas colocados pela prática social. Isso significa que enquanto o professor tem uma compreensão que poderia ser denominada de síntese precária, a compreensão dos alunos é sincrética. O segundo momento não trata da apresentação de novos conhecimentos pelo professor como na pedagogia tradicional nem deve considerar o problema como uma barreira que interrompe a atividade dos alunos como na pedagogia nova. Esse é o momento da problematização, isto é, de detectar os principais problemas colocados pela prática social, visando à identificação de quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, conseqüentemente, de quais conhecimentos é necessário dominar (SAVIANI, 2008b, p. 64; 2019, p. 178-179).

O terceiro momento não corresponde com a simples assimilação de conteúdos que foram transmitidos pelo professor em comparação com conhecimentos anteriores como ocorre com a pedagogia tradicional nem coincide com a coleta de dados como procedimento

da pedagogia nova. Ainda que possa envolver tanto a transmissão quanto a assimilação de conhecimentos e possa envolver, também, o levantamento de dados, trata-se do momento da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que serão necessários para solucionar os problemas que foram identificados no âmbito da prática social (SAVIANI, 2019, p. 179). Esse terceiro momento, da instrumentalização, tem por objetivo levar as camadas populares a se apropriarem das ferramentas culturais necessárias à luta social com a finalidade de se libertarem das condições de exploração em que vivem. Para a PHC os conteúdos importantes e significativos são fundamentais, visto que sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares não conseguem fazer valer os seus interesses e ficam desarmados em relação aos dominantes, que utilizam exatamente desses conteúdos para conseguir a legitimação e a consolidação de sua dominação (Saviani, 2008b).

O quarto momento, não se refere à generalização, conforme defendido pela pedagogia tradicional nem à hipótese, nos termos da pedagogia nova. Será o “momento de *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 apud SAVIANI, 2019, p. 179-180, grifo do autor). Refere-se, portanto, ao momento “culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2019, p.180). Para Cardoso e Martins (2014, p. 154) a prática educativa, no sentido pedagógico posto pela PHC, “deve levar o educando a se apropriar da riqueza cultural produzida pela humanidade historicamente e que precisa ser transformada em saber educativo com vistas a produzir *catarse*”. A *catarse* é o “processo que, por meio dessa incorporação efetiva do patrimônio cultural produzido historicamente, faz o indivíduo mudar qualitativamente a própria visão de mundo”, ou seja, a maneira “de conceber, posicionar-se e agir na realidade”. Ao se apossar dos

instrumentos culturais sistematizados na forma de arte, filosofia e ciência “que antes eram fatores de desigualdade social, os homens têm a possibilidade de produzir alterações intencionais na prática social” (CARDOSO; MARTINS, 2014, p. 154). Saviani (2011, p.19) considera que só se aprende, de fato, “quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”.

O quinto momento terá como ponto de chegada a própria prática social, não sendo, portanto, a aplicação como na pedagogia tradicional tampouco a experimentação nos moldes da pedagogia nova. A compreensão da prática social passa por uma mudança qualitativa, ou seja, a prática social passa a ser compreendida pelos alunos não mais em termos sincréticos (SAVIANI, 2008b; 2019). Isso significa, que nesse momento “ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida”, diminui-se “a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (SAVIANI, 2019, p. 181).

Esse processo de elevação dos alunos ao nível do professor é fundamental para o entendimento da especificidade da relação pedagógica. Por isso que o momento catártico é considerado como “o ponto culminante do processo educativo, já que se manifesta nos alunos a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2019, p. 104). Saviani (2019) registra que é necessário fazer uma ressalva: “a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais”. Portanto, a educação “não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2019, p. 104).

A contribuição do professor será tanto mais eficaz quanto mais ele adquirir a capacidade de entender os vínculos da sua prática

com a prática social global. Há uma tendência de “desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas” (SAVIANI, 2008b, p. 64). Então, ou se concebe que eles valem por si mesmos sem a necessidade de reportá-los à prática social em que se inserem, ou que os conteúdos específicos não têm relevância “colocando-se todo o peso na luta política mais ampla”. Com isso, dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, que é justamente ensinar os conhecimentos historicamente sistematizados, e, conseqüentemente, invalida-se a sua importância política (SAVIANI, 2008b, p. 64).

Esse mesmo autor registra que o seu empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características da PHC, fez parte de um esforço heurístico e didático com o objetivo de que os leitores pudessem captar com facilidade o seu posicionamento. No lugar de passos, que se ordenam numa seqüência lógica ou cronológica, o mais apropriado é concebê-los como uma seqüência dialética. Trata-se de momentos constitutivos articulados num mesmo processo que é indiviso e orgânico. Evidentemente, que o peso e a duração de cada um desses momentos, podem variar de acordo com cada situação específica em que se desenvolve o processo pedagógico (SAVIANI, 2008b).

É necessário manter sempre presente “o princípio segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas” (SAVIANI, 2019, p. 180). Isto significa que os mencionados passos/momentos não devem ser concebidos e nem praticados de modo mecanicista, uma vez que dependendo do momento do ano letivo, das condições de conhecimentos reais dos alunos diante dos conteúdos que serão ensinados, do nível de dificuldade e complexidade que cada conteúdo pode apresentar e de outras condições e circunstâncias, as quais fazem parte dos processos de ensinar e de aprender, a prática educativa pode ser iniciada, por

exemplo, pela instrumentalização quando a problematização já estiver posta pela própria prática social de determinadas turmas de alunos. Portanto, os mencionados passos/momentos podem ser adequados a cada contexto, sem, entretanto, perder de vista que à educação escolar cabe ensinar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas.

Duarte (2016, p. 96) esclarece que a adoção da PHC não deve se limitar à busca de formas de aplicação do seu método didático ao ensino de cada conteúdo escolar. Destaca que a descoberta das maneiras mais adequadas de levar os sujeitos a se apropriarem dos componentes culturais necessários à sua humanização é uma incumbência, que para ser exitosa, demanda “a clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica”. Não havendo a compreensão da relação entre a necessidade de ensinar os conteúdos clássicos e o “processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um dos momentos decisivos do método pedagógico” (DUARTE, 2016, p. 96). Assim, pode-se dizer que a prática educativa orientada por essa pedagogia deve ter como premissas, que se articulam, o ensino dos conteúdos clássicos de forma efetiva e a intencionalidade de transformar a concepção de mundo dos indivíduos desde a educação infantil até o ensino superior.

2.2. A APROXIMAÇÃO COM A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A partir dos anos de 1990, foi sendo reconhecido que faltava à PHC, entre os aspectos que a constituem, a fundamentação psicológica (SAVIANI, 1994). Para superar essa carência foi necessário aproximar

essa teoria pedagógica de uma psicologia também dialética e marxista, ou seja, uma teoria marxista do psiquismo humano, que considera o seu caráter histórico cujo desenvolvimento se encontra enraizado no contexto em que são postas as relações de produção. Com isso, vem sendo possível a aproximação entre a PHC e a psicologia histórico-cultural, contando com as contribuições do pensamento de Vigotski e seus colaboradores que trouxeram avanços significativos para o entendimento do aluno concreto e não apenas do aluno empírico; trazendo relevantes implicações pedagógicas e contribuições de caráter didático, principalmente pelos estudos de Martins (2013), que contribuiu para o movimento de produção coletiva dessa teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural apresenta fundamentos psicológicos para a PHC, que apresenta fundamentos pedagógicos para a referida psicologia. Cabe salientar que a teoria de Vigotski, que fundamenta a psicologia histórico-cultural, não é, em si mesma, uma teoria pedagógica ou teoria da educação, ou seja, tanto Vigotski quanto seus colaboradores, os quais contribuíram para o desenvolvimento da mencionada psicologia, não propuseram uma pedagogia.

De acordo com Martins (2018), é preciso ter clareza, no entanto, que a psicologia histórico-cultural representa apenas um dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, evitando-se, assim, o risco de direcionamento a mais um tipo de psicologização da educação escolar. Ambas, diante da afirmação da natureza social do homem, ou seja, da assertiva de que este precisa de processos educativos para tornar-se (desenvolver-se) humano, colocam em lugar de destaque tanto a aprendizagem quanto o ensino, bem como compartilham da defesa do importante papel que a educação escolar pode representar para o desenvolvimento do psiquismo humano (SAVIANI, 2019; MARTINS, 2018). Apesar dos encaminhamentos que vêm sendo realizados, ainda, existem desafios tanto teóricos quanto didáticos em relação à mencionada aproximação.

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 59), o conceito de educação como mediação em Saviani significa que o trabalho educativo tem a função de possibilitar a apropriação pelos indivíduos dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. Trata-se de uma ação mediadora que, além de provocar transformações nos indivíduos singulares, contribui para fazer avançar o desenvolvimento universal do gênero humano. De acordo com Martins (2013), Vigotski ao introduzir o conceito de mediação não o entendia simplesmente como elo, meio ou ponte entre as coisas. Concebia que a mediação é a interposição que provoca transformações, encerrando intencionalidade socialmente construída e promovendo desenvolvimento, ou seja, ela é uma condição externa que, internalizada, intensifica o ato de trabalho teórico ou prático.

Martins (2013, p. 46) explica que Vigotski destaca o instrumento e o signo como elementos mediadores. Porém, é preciso esclarecer que apesar da analogia que fez entre instrumento técnico e signo, deixou claro que entre eles existe uma distinção que não se deve perder de vista. Ainda que signo e instrumento técnico operem como intermediários em relações, a diferença se delimita em face das partes que as constituem. O instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, transformando-o. O instrumento psicológico (signo) se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento, transformando, portanto, o próprio sujeito (MARTINS, 2013, p. 46).

Com o desenvolvimento do trabalho profundas transformações nas características dos homens passaram a ser requeridas. A complexificação do trabalho reflete a real história do desenvolvimento do psiquismo humano. Essa complexificação conduziu às formas culturais altamente desenvolvidas da vida em sociedade, que somente são “possíveis pela ação de um tipo superior de psiquismo, isto é, pela formação da consciência” (MARTINS, 2013, p. 47-48). Portanto, é evidente, “que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade

de construção social”. Vigotski tornou incontestável “a natureza social do psiquismo humano e de seu desenvolvimento, apontando-os como decorrência da qualidade da relação entre os homens e seu mundo físico e social”. Foi no trabalho social que encontrou “os elementos que corroboram para a compreensão das formas de comportamento tipicamente humanas” (MARTINS, 2013, p. 48-49).

Para Martins (2013, p. 55) a proposição vigotskiana central ancora-se “na afirmação segundo a qual os fenômenos psíquicos tipicamente humanos se desenvolvem por apropriação e determinação da vida social”. Vigotski dedicou-se rigorosamente aos estudos sobre a relação entre os processos de ensino, instrução e desenvolvimento. Se o desenvolvimento por muito tempo foi tomado como condição para o ensino, com esse autor a relação é invertida. A instrução surge como condição para o desenvolvimento, isto é, “entre esses processos se instala uma relação de condicionalidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre ‘quantidade e qualidade’”, isso quer dizer que “a ‘quantidade’ de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino” (MARTINS, 2013, p. 278, grifos da autora).

A tese defendida por Vigotski “consiste em que a lei fundamental do desenvolvimento humano, o que move o seu curso, radica nas contradições que são instaladas entre processos biológicos e culturais”. Essas contradições, por conseguinte, “são instaladas, isto é, provocadas pela vida social conforme a apropriação dos signos da cultura” (MARTINS, 2013, p. 278). O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é resultado da vida social e não biológica. Para o desenvolvimento dessas funções é necessária a apropriação dos signos da cultura. O desenvolvimento deve ser entendido como aquele que provoca mudanças na estrutura psíquica interna, ou seja, ele pressupõe transformações dos comportamentos. Porém,

apesar de todo desenvolvimento pressupor transformações dos comportamentos, “nem toda transformação do comportamento pode ser identificada com desenvolvimento” (MARTINS, 2013, p. 78-79; 101). Uma das ideias centrais da psicologia histórico-cultural é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores, ou seja, das funções psíquicas superiores (características psicológicas tipicamente humanas, tais como: atenção voluntária, pensamento abstrato, memória lógica, capacidade para planejar ações, fazer análises, sínteses, comparações, generalizações, etc.). Portanto, as funções psíquicas superiores precisam ser aprendidas (adquiridas).

Martins (2018) destaca que Newton Duarte em seus apontamentos, “deixou incontestes as relações fundamentais entre os preceitos do materialismo histórico-dialético e a transmissão dos conhecimentos clássicos”, visando ao máximo desenvolvimento dos sujeitos e, por conseguinte, à “formação da consciência necessária a uma concepção de mundo apta a orientar ações na direção de sua transformação” (DUARTE, 2018 apud MARTINS, 2018, p. 83). Com isso, ficam explicitados os motivos pelos quais a PHC “advoga o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, bem como a educação escolar como aliada imprescindível na luta pela superação da sociedade capitalista” (MARTINS, 2018, p. 83). O desenvolvimento do psiquismo humano é condicionado e/ou determinado pelas contínuas e históricas transformações sociais. Além das determinações/condicionamentos do modo de produção (estrutura) no qual o sujeito se encontra inserido, as superestruturas (as formas políticas, artísticas, jurídicas, filosóficas, religiosas, ou seja, as formas ideológicas), também, contribuem para engendrar diferentes formas de pensar, sentir e agir (diferentes comportamentos), isto é, determinadas formas de consciência social. Eis, um campo fértil para a educação escolar, que pela mediação do trabalho educativo contra-hegemônico, pode contribuir para a construção da consciência de classe materialista, histórica e dialética.

Martins (2013; 2018) explica que uma unidade contraditória é estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento, na qual cada nova aquisição vai se estruturando sobre a base de aquisições anteriores, determinando novas relações internas entre si e a sua reestruturação, que por sua vez processam decisivas mudanças para a complexificação psíquica. Mas, para de fato operar dessa forma, devem resultar na promoção de domínio da própria conduta (MARTINS, 2013; 2018). É necessário compreender que a aprendizagem e o ensino atendem a diferentes percursos lógicos, o que implica entender que o cerne da educação escolar aponta para o adequado trato com esses dois processos que, apesar de opostos, são indissociáveis. Essa mesma autora aponta para a necessidade de se compreender a “contradição como característica central das relações entre ensino e aprendizagem”. Destaca que a compreensão acerca das proposições da PHC requer o domínio do materialismo dialético (o método que lhe dá sustentação), “especialmente no que se refere ao reconhecimento da contradição como mola propulsora de toda e qualquer transformação” (MARTINS, 2018, p. 91-92). A afirmação da contradição como mola propulsora das transformações, significa entender que as transformações na educação escolar, podem ser promovidas pelas aprendizagens (através do bom ensino), que possibilitarão novos desenvolvimentos.

Se a lógica da aprendizagem deve atender à ordem de baixo para cima: do operacional ao teórico, do sensorial ao abstrato, dos conhecimentos cotidianos, de senso comum, aos não cotidianos, da síntese à síntese, “ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende”; a lógica do ensino deve atender à ordem de cima para baixo: “do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade”, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas pelo professor “acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade” (MARTINS, 2013 apud

MARTINS, 2018, p. 91). Martins (2018, p. 89) considera o “ensino e a aprendizagem como contrários não antagônicos”. Para o professor desenvolver um trabalho efetivo de transmissão dos conhecimentos científicos, ele necessita ter superado os pseudoconceitos e o pensamento sincrético em relação àquilo que vai ensinar, visto “que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento”. Essas são “as reais condições para que professor e aluno se apresentem, desde o ponto de partida, como ‘agentes sociais diferenciados’” (SAVIANI, 1984, p. 73 apud MARTINS, 2013, p. 295, grifo da autora).

Segundo Martins (2013, p. 271, grifo da autora), o patrimônio material e ideal é considerado imprescindível para “o processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado”, ou seja, num ser “que se *trans (forma)* por apropriação da cultura”. A autora explica que propositalmente decompôs “a palavra transformação”, visto que, tanto para a PHC quanto para a psicologia histórico-cultural, “a humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social” (MARTINS 2013, p.271). Transformar “significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição”. Conforme os apontamentos de Vigotski, “no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos”, condição indispensável para as mencionadas “formação e transformação” (MARTINS 2013, p. 271-272). Nessa direção, Duarte (2016), ao discorrer sobre a importância dos conteúdos escolares para a PHC, explica que “não é só para derrotar o capital que se faz necessária a socialização do conhecimento. Ela é uma parte fundamental do processo de transformação dos próprios seres humanos”. Em relação àqueles que dizem que o conhecimento não transforma as pessoas, Duarte (2016), explica que Gramsci contesta esse tipo de concepção porque “afirmou

que a aquisição de conhecimento só não teria efeitos educativos se as pessoas fossem absolutamente passivas, o que, em realidade, é impossível” (GRAMSCI, 1982 apud DUARTE, 2016, p. 33-34). Destaca que “Lev Vigotski (VYGOTSKI, 1996b), por sua vez, afirmou que há uma indissociável relação entre as mudanças no conteúdo do psiquismo humano e na forma desse psiquismo” (DUARTE, 2016, p. 34).

Para Martins (2018, p. 93; 95) a proposição da psicologia histórico-cultural de que o bom ensino deve se adiantar ao desenvolvimento para poder promovê-lo e “não seguir a reboque do desenvolvimento já alcançado espontaneamente pela criança”, encontra sustentação educacional na PHC. Nesse sentido, essa psicologia, ancorando-se nos conceitos vigotskianos de área e nível de desenvolvimento, ao afirmar “que a educação escolar não deve operar nem aquém nem além dos patamares de desenvolvimento afetivo–cognitivo dos alunos, estabelece uma distinção entre ‘nível de desenvolvimento efetivo’”, - referente àquilo que a criança tem a capacidade “de fazer autonomamente posto que suas estruturas cognitivas já estão aptas para tanto e ‘área de desenvolvimento iminente’”, – referente àquilo “que a criança ainda não domina mas será capaz de fazê-lo pela mediação do ensino (do professor) que, assim procedendo, complexifica continuamente as referidas estruturas” (MARTINS, 2018, p. 93, grifos da autora).

Isso não significa, portanto, “ensinar à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender”. Trata-se de inserir o ato de ensinar “nas relações mútuas entre as possibilidades e os limites que se põem de manifesto no desempenho inicial das crianças e, com base nas possibilidades existentes em cada uma delas”, transformar limites em novas e consecutivas possibilidades (MARTINS, 2018, p. 95). Porém, “esse é um processo cujos resultados não são necessariamente verificáveis de imediato”, posto que se assenta “na formação das estruturas psiconeurológicas que possibilitam os máximos alcances

afetivo–cognitivos”. É de modo gradativo e processual que “o ensino dos conteúdos escolares vai disponibilizando os instrumentos, as ‘ferramentas’, imprescindíveis para um pensar cada vez mais elaborado colocando, assim, a aprendizagem a serviço do desenvolvimento”. Diante disso, deve ficar evidente “que proposições pedagógicas calcadas na psicologia histórico–cultural e na pedagogia histórico–crítica não se coadunam com a perspectiva pedagógica construtivista”, ainda hegemônica no Brasil “e, por isso, de maior conhecimento por parte de muitos, sejam eles pais ou professores” (MARTINS, 2018, p. 95-86, grifo da autora).

É importante esclarecer que Martins (2013) prefere a utilização da terminologia área de desenvolvimento iminente do que a utilização das expressões área de desenvolvimento proximal, próximo ou imediato, que são mais utilizadas no contexto brasileiro. Martins (2013) explica que a expressão iminente se apresenta de modo mais coerente com a sistematização teórica sustentada por esse conceito. A autora utiliza as expressões nível de desenvolvimento real ou nível de desenvolvimento efetivo para se referir às ações e tarefas que a criança realiza por si mesma e a expressão área de desenvolvimento iminente para se referir àquilo que ainda não está sob o domínio da criança (do aluno), mas que está próximo de se estabelecer através da mediação (o mediador privilegiado na escola é o professor) (MARTINS, 2013; 2018). No Brasil, devido aos problemas de tradução e mesmo de interpretação da obra de Vigotski, as terminologias zona de desenvolvimento real (para se referir àquilo que a criança resolve por si só) e zona de desenvolvimento próximo, proximal ou imediato (para se referir àquilo que a criança poderá resolver se receber ajuda de um sujeito mais desenvolvido psicologicamente) são mais conhecidas pelos educadores.

O percurso lógico do trabalho do professor não deve reproduzir o percurso lógico do pensamento primário, infantil, no entanto, deve ter um conhecimento profundo sobre ele para conseguir transformá-

lo, ou seja, para levá-lo a alcançar no ponto de chegada uma prática social que seja qualitativamente superior. Em tais condições, o ato de ensinar se realiza como uma intervenção que provoca transformações, isto é, que age como mediação no desenvolvimento dos alunos. Portanto, trata-se de promover a catarse. E, é por essa via, que o ensino contribuirá para superar as “representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual”, para superar os “domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual”, para desenvolver a “complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente”, é chamada “*de capacidade para pensar além das aparências*” (MARTINS, 2013, p. 295-296, grifo da autora). Nessa direção, o trabalho do professor deve “sempre pautar-se em conteúdos de formação teórica, em conceitos científicos” (MARTINS, 2018, p. 89). A autora explica que “os conteúdos de ensino incidem nas estruturas de generalização (identificação de propriedades gerais dos objetos transpondo-as para outros que lhes sejam semelhantes), devendo nelas intervir para que se requalifiquem”, isto é, para que possam promover “aprendizagens desenvolventes” (MARTINS, 2018, p. 89).

No âmbito “do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos”, ou seja, com a formação das funções psicológicas ou psíquicas de níveis superiores, “radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica” (MARTINS, 2013, p. 269). Sendo um fato que a educação escolar pode promover o desenvolvimento, também é um fato que o desenvolvimento não é resultado “de qualquer modelo de educação escolar”. Isto porque não são quaisquer modelos pedagógicos que se propõem de modo efetivo a serviço do desenvolvimento do psiquismo, uma vez que, conforme preconizou Vigotski, “não são quaisquer aprendizagens que

o promovem”. É preciso “reconhecer que algumas posições teóricas no campo da educação encerram, inclusive, entraves a esse objetivo” (MARTINS, 2013, p. 270; 2018, p. 95).

Não é por acaso que os preceitos que dão base à PHC “demonstram os severos limites de modelos pedagógicos que, privilegiando um tipo de conhecimento utilitário e pragmático, secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos”. As funções complexas ou funções psíquicas superiores “não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem”. Nessa tarefa, reside “o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos-historicamente sistematizados” (MARTINS, 2013, p. 276). Duarte (2016, p. 110) assevera que a PHC “situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano” como preceito “para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico”.

Segundo Martins (2013), Vigotski demonstrou “experimentalmente que os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os conceitos cotidianos, ou seja, que o curso do desenvolvimento dos primeiros não repete o dos segundos” (MARTINS, 2013, p. 280). Os estudos desse autor colocam em evidência as diferenças qualitativas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, entre o ensino orientado por conceitos espontâneos ou de senso comum e aquele que tem por finalidade a formação de conceitos científicos. Esses fatos trazem implicação para as “teorias pedagógicas que possam orientar a educação escolar à vista de objetivos desenvolvimentistas”. Sem o ensino dos conceitos científicos, “a *capacidade para pensar* dos indivíduos resultará comprometida” (MARTINS, 2013, p. 282-283, grifo da autora).

O ensino dos conceitos científicos (entendidos como conhecimentos teóricos, abstratos, que permitem o desenvolvimento, conseqüentemente, do pensamento teórico, abstrato) difere de forma

radical do ensino orientado por conceitos espontâneos porque gera “transformações nas atitudes do sujeito diante do objeto, uma vez que, “em última instância, os conceitos científicos são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas, apresentando o objeto ao pensamento de forma multilateral e profunda” (MARTINS, 2013, p.284). É o processo de formação de conceitos que dá base para a formação da consciência, portanto, é através dos conceitos científicos que ocorre a tomada de consciência, a qual necessariamente pressupõe o processo de abstração e generalização, e é através desses conceitos que ocorre o desenvolvimento pelo pensamento da capacidade de fazer análises. Enquanto os conceitos espontâneos não garantem a generalização aos demais conceitos, essa é precisamente a maior aquisição que pode ser “promovida pela apropriação dos conceitos científicos” (MARTINS, 2013, p. 284).

Martins (2018) afirma “que o maior alcance do pensamento teórico aponta na direção da formação da consciência e da própria personalidade das pessoas” (MARTINS, 2014 apud MARTINS, 2018, p. 86). Esclarece que a principal característica do pensamento teórico é operar por meio de conceitos (MARTINS, 2013, p. 208-209). O pensamento teórico “não deriva diretamente da atividade sensorial em relação aos objetos e fenômenos da realidade, não se limitando ao conhecimento do imediato”. Sua característica principal “é abarcar aspectos que não são observáveis sem elementos de permeio e, para tanto, só pode operar na base de complexas estruturas de generalização consubstanciadas em conceitos”. É preciso compreender, ainda, “que as estruturas de generalização também resultam culturalmente formadas, assumindo formas qualitativas distintas ao longo da vida dos indivíduos” (MARTINS, 2018, p. 86).

O objetivo fulcral do estudo das funções psíquicas superiores por Vigotski, exprime os propósitos de explicar o psiquismo humano sem afastá-lo do mundo material, das objetivações culturais que, ao

mesmo tempo, revelam-se como a sua mais complexa produção e base decisiva de sua formação. Com isso, é preciso reconhecer que as relações sociais de produção engendram subjetividades, que revelam, em seus limites e possibilidades, a qualidade do pertencimento social de cada indivíduo (MARTINS, 2013; 2018). Martins (2015) explica que a formação da personalidade do indivíduo abarca toda a realidade biológica, social e psicológica, “e como dimensão de sua estrutura psíquica faz-se segundo circunstâncias históricas. Seu significado é, portanto, histórico, advindo das funções e realizações do indivíduo em sua vida concreta”. Ressalta que “a personalidade compreende aspectos que dependem de condições naturais e que são comuns a todos os homens; aspectos que dependem das formações sociais, dos povos, dos regimes sociais” que lhes atribuem características gerais; “bem como aspectos da história individual influenciada pela correlação das condições externas e internas que lhe são próprias” (MARTINS, 2015, p. 81).

Martins (2015, p. 81) destaca que “os processo psíquicos são *materiais* pelos quais cada pessoa possui particularidades individuais do psiquismo geradas pela atividade humana, sobre as quais se desenvolvem as diferentes propriedades da personalidade”. Afirma que o estudo da personalidade “se coloca em relação direta como estudo do psiquismo” humano. De forma resumida, pode-se dizer que “a personalidade é processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social”, constituindo-se, portanto, “como autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência historicamente construídas” (MARTINS, 2015, p. 81-82, grifo da autora).

A especificidade da educação escolar é ensinar os conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade. Ao ter dissolvida essa especificidade, anula-se a sua relevância política. Sob a perspectiva da PHC, os conhecimentos cotidianos, espontâneos, de

senso comum, são importantes no ponto de partida, porém devem ser superados no ponto de chegada. Por isso que, Saviani (2008b, p. 62), entende o processo educativo como a “passagem da desigualdade à igualdade”. Assevera que a atividade educativa pressupõe tanto uma heterogeneidade real quanto uma homogeneidade possível, cabendo ao professor prever com uma certa nitidez a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada, uma vez que sem isso não será possível organizar e colocar em prática os procedimentos que serão necessários para a transformação da possibilidade em realidade. Isso significa que o trabalho educativo deve pressupor uma heterogeneidade que é real no ponto de partida, mas deve pressupor no ponto de chegada uma homogeneidade possível (SAVIANI, 2008b). Martins (2018) defende que “a força motriz do desenvolvimento psíquico é o ensino, sobretudo, a educação escolar” e que a aprendizagem promove “transformações culturais no psiquismo humano otimizando assim, o próprio ensino”. Isto é, “a aprendizagem do universo cultural simbólico é condição imprescindível para o aprimoramento psíquico tornando-o apto” a realizar comportamentos complexos, como “de acuidade sensório-perceptual, atenção voluntária, memória lógica, operações lógicas do raciocínio, capacidade imaginativa”, etc., mas, principalmente, “para a realização do autodomínio consciente da própria conduta” (MARTINS, 2018, p. 93).

De acordo com Martins (2013, p. 285), para a PHC não existe uma relação de oposição entre os conceitos espontâneos e os científicos, discussão fartamente “presente nas explicações vigotskianas em relação ao problema da sequência que articula o ensino, a instrução e o desenvolvimento psíquico”. Vigotski se contrapôs às teorias que defendem que o desenvolvimento condiciona a aprendizagem, uma vez que para ele o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, fazendo-o avançar (MARTINS, 2013, p. 285). Portanto, compreender os conceitos vigotskianos de nível de desenvolvimento real e área

de desenvolvimento iminente é de extrema relevância para a prática educativa orientada pela PHC e pela psicologia histórico-cultural.

Martins (2013) explica que para Vygotski (2001), “o nível de desenvolvimento real aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança”, as quais podem ser identificadas pelas tarefas e ações que consegue realizar sozinha. Já a área de desenvolvimento iminente relaciona-se diretamente “com a dinâmica da evolução intelectual da criança, ou seja, com o estabelecimento e a ampliação das conexões internas, interfuncionais, ainda não estabelecidas pelo aprendiz” (MARTINS, 2013, p. 285-286). Se tais conexões ainda não foram dominadas, asseguradas, “eis o ‘espaço’ de atuação do ensino”. Considerá-la como área iminente de desenvolvimento, significa compreendê-la “como algo que está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer por meio do ensino” (MARTINS, 2013, p. 287, grifo da autora). Trata-se, portanto, de tarefas e ações que a criança tem possibilidades de realizar se obter ajuda de um parceiro mais experiente, mais desenvolvido psiquicamente. A complexificação das funções psíquicas, que pautam as tarefas do ensino, implica o estabelecimento de um vínculo entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, “no qual a referida área se apresenta como *superação* do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos” (MARTINS, 2013, p. 287, grifo da autora).

Martins (2018) aponta que não foi sem razão que “Vygotski (1996; 1997) identificou o percurso de desenvolvimento do pensamento com o processo de formação de conceitos”. Nessa direção, à luz da psicologia histórico-cultural e da PHC, agir “a serviço da qualidade do longo e complexo processo de formação de conceitos”, é tarefa fundamental da educação escolar, “na medida em que apenas essa formação possibilita a cada indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade” (MARTINS, 2018, p. 86). Portanto, trata-se “de alinhar o ‘dever ser’ da

escola ao 'dever ser' do desenvolvimento do pensamento, representado pelo pensamento por conceitos, pelo pensamento teórico" (MARTINS, 2018, p. 86, grifos da autora). Em conformidade com os postulados da psicologia histórico- cultural, "o processo de formação de conceitos está na base do desenvolvimento da consciência", visto que ele tem "a tarefa do ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva – a conversão da representação em signo". É necessário, portanto, entender que o processo de formação de conceitos subjuga-se "aos processos de internalização de signos, ou, à aprendizagem do universo simbólico pelo qual a realidade concreta conquista existência abstrata, possibilitando a inteligibilidade do real, isto é, a edificação da consciência" (MARTINS, 2018, p. 87). Essa autora assevera "que apenas o ensino calcado nos 'verdadeiros conceitos'" pode "promover a superação dos pseudoconceitos", abrindo, assim, as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento teórico, abstrato (MARTINS, 2018, p. 89, grifo da autora).

O ensino dos conceitos espontâneos, visto que se vinculam ao nível de desenvolvimento real dos alunos, não conduz, por si só, como muitas vezes se acredita, ao domínio dos conceitos científicos. Assim, a formação de conceitos científicos coloca-se como tarefa central do ensino escolar, o qual deve assegurar aprendizagens que atuem na área de desenvolvimento iminente dos alunos (MARTINS, 2018). Ensinar os conceitos científicos é muito relevante porque esses conceitos não incidem "apenas na aprendizagem dos aspectos específicos do conteúdo ensinado (língua portuguesa, matemática, ciências etc.)", posto que exercem "decisiva influência na formação de estruturas mentais mais gerais, isto é, nos fundamentos das maneiras de pensar e agir e, conseqüentemente, de ser dos indivíduos" (MARTINS, 2018, p. 94).

Cabe esclarecer que o conceito de nível de desenvolvimento real não é tão simples quanto parece, ou seja, ele envolve, também,

a compreensão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento implicam múltiplas relações, as quais devem levar em conta as especificidades e as circunstâncias de cada aluno. Martins (2013) assevera que nessa definição de Vigotski de nível de desenvolvimento real como “aquele que aponta as conexões interfuncionais já estabelecidas pela criança”, as quais podem ser identificadas pelas ações e tarefas que realiza sozinha, existe um aspecto, desprezado “por algumas interpretações de seu pensamento, que diz respeito à dinâmica interna do citado nível” (MARTINS, 2013, p. 286). A autora explica que “quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando”. Aponta que, segundo Vigotski, isso acontece devido “à natureza complexa da aprendizagem, ao fato de que ela demanda o *estabelecimento de relações internas entre funções psíquicas, convertidas em operações mentais, em conceitos e práticas*” (MARTINS, 2013, p. 286, grifo da autora).

Registra que Vigotski (2001) ilustra esse pensamento apresentando “como exemplo o ensino do sistema decimal. Ensina-se a criança a escrever os números, somar, subtrair, multiplicar etc”. Através de ações específicas, observa-se “que a criança escreve os números, soma, subtrai, multiplica etc” (MARTINS, 2013, p. 286). Portanto, uma conclusão mais imediata seria a de apontar “que tais operações matemáticas se encontram sob seu domínio real”. Destaca o alerta de Vigotski de que “essa conclusão é parcialmente verdadeira, uma vez que o domínio conceitual do *sistema decimal* determina a identificação das *relações* que existem entre essas operações matemáticas” e as novas relações interfuncionais conquistadas (MARTINS, 2013, p. 286, grifos da autora). O fato isolado da realização autônoma de uma tarefa “não é necessariamente sinônimo de aprendizagem que promove desenvolvimento. Os produtos desse tipo de aprendizagem são aqueles que não promovem generalizações e, com isso, podem cair no esquecimento” (MARTINS, 2013, p. 286).

Ressalta que para Vigotski as finalidades de identificação do nível de desenvolvimento real no trabalho pedagógico não deve se limitar “à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente”, ou seja, na direção de outras e mais complexas conexões interfuncionais. O desenvolvimento deve ser compreendido como aquele que provoca mudanças na estrutura psíquica interna (MARTINS, 2013, p. 287).

O ensino voltado “aos objetivos desenvolvimentistas não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas”; não se identifica, também, com o ensino que conduz ao esvaziamento dos conteúdos clássicos, científicos, na educação escolar, “em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos, operando nos limites do pensamento empírico” (MARTINS, 2013, p. 307). Tampouco é aquele tipo de ensino “que atribui as possibilidades da aprendizagem às particularidades individuais dos alunos, presentes em seu nível de desenvolvimento real”, mantendo-os, assim, “reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser” (MARTINS, 2013, p. 307). Sem desconsiderar que no interior da escola as contradições da sociedade burguesa perpassam o trabalho pedagógico, análise também destacada na PHC, “há que se reconhecer que a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca a serviço da obnubilação da consciência humana”, uma vez que “a mantém refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas” (MARTINS, 2013, p. 308).

Somente o ensino sistematicamente orientado para a transmissão dos conhecimentos científicos, da forma proposta pela pedagogia histórico-crítica, “alia-se à formação dos comportamentos complexos culturalmente formados”, ou seja, para o desenvolvimento das funções

psíquicas superiores, “na medida em que coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento- tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural” (MARTINS, 2013, p. 314). Professores e alunos, na ausência de uma sólida formação, ficam abandonados à própria sorte, guiados por conceitos cotidianos, espontâneos, limitam-se às sínteses precárias. A demonstração do grau de dependência que existe “entre a formação do psiquismo humano e o ensino de conteúdos sólidos, de saberes universais, também é uma forma de denúncia e negação da desvalorização e esvaziamento do ensino escolar”. Os princípios veiculados tanto pela psicologia histórico-cultural quanto pela PHC, aliam-se e “lançam luz às ações daqueles que buscam alternativas viáveis e ainda lutam em defesa de uma escola pública de qualidade para todos” (MARTINS, 2013, p. 314-315). A adesão, por parte de professores e gestores educacionais, à perspectiva histórico-crítica, pode significar a busca por alternativas necessárias e viáveis para o enfrentamento dos baixos índices de aproveitamento escolar, os quais são largamente divulgados, no Brasil, por diferentes avaliações institucionais externas (MARTINS, 2018).

Nessa direção, defende-se que a teoria pedagógica histórico-crítica é a mais adequada, entre as pedagogias que já perpassaram e que ainda perpassam o trabalho educativo nas escolas brasileiras, e a que apresenta as melhores condições para o processo de construção de uma educação com maior qualidade real para os alunos das classes populares. A educação além de interferir no desenvolvimento particular dos alunos, tem um papel relevante no sentido de possibilitar que estes, também, possam adquirir condições para desencadear lutas e processos de mudanças na sociedade em que vivem.

A concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade através do conhecimento mais profundo da realidade objetiva, incluídas, nesta, as ações realizadas pelo próprio indivíduo em desenvolvimento e pelos seres humanos, evidencia a importância da educação escolar

que tem o papel de transmitir o saber objetivo. Ao dar condições para “que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em ‘órgão de sua individualidade’ (segundo uma expressão de Marx),” o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos de senso comum, espontâneos, cotidianos, ou seja, que “possa ter esses conceitos superados por incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte” (DUARTE, 2000, p.111, grifo do autor).

As formas de existência social engendram, também, as formas de funcionamento do psiquismo humano. Estando o homem desprovido de condições sociais de vida e de educação, ou seja, de um acervo de objetivações para se dominar, “sucumbirá no pleno gozo” apenas de suas propriedades naturais. Na pedagogia histórico-crítica se encontram os elementos que, conciliados às proposições da teoria histórico-cultural, colocam-se a serviço do máximo desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2013, p. 40-41). A internalização de signos, o processo de formação de conceitos, a qualidade superior dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos, entre outros, fortemente defendidos pela psicologia histórico-cultural, encontram a mais absoluta acolhida nessa teoria pedagógica, para a qual a formação da consciência não se separa “da construção do conhecimento, tanto quanto a qualidade dessa formação não se isenta da natureza do saber transmitido” (MARTINS, 2013, p. 12; 40-41).

Martins (2018, p. 84) ressalta que tanto a PHC quanto a psicologia histórico-cultural, calcadas no materialismo histórico-dialético, “apontam como tarefa de um ensino desenvolvente a transmissão dos conceitos mais elaborados, mais complexos, isto é, dos conceitos científicos”. Uma vez que o homem não nasce homem, mas forma-se homem; essa formação é alcançada pela mediação do ato de ensinar, cujo âmbito mais adequado para o desenvolvimento

das funções psíquicas superiores (possibilitadas somente aos seres humanos), embora não único, é a forma escolar.

2.3. CONTRIBUIÇÕES DA PHC À PRÁTICA EDUCATIVA

A PHC é uma das teorias de perspectiva crítica que pode contribuir para melhorar a qualidade da educação oferecida por se colocar como instrumento de resistência e de luta contra as políticas de formação docente atuais, as quais estão cada vez mais fragmentadas, pragmáticas, utilitaristas. Em locais em que ela foi utilizada como orientadora das práticas educativas há evidências de sua contribuição positiva e resultados motivadores para a sua propagação junto aos professores.

Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008, p. 55; 58), após realizarem pesquisa-ação envolvendo aulas de educação física no ensino médio, concluíram que a utilização da pedagogia histórico-crítica, como metodologia de ensino, foi considerada pelos alunos como motivante e eficaz; o aprendizado dos conteúdos e a relação destes com o dia a dia dos discentes foi pleno e que houve “uma sensível melhora na expectativa de utilização imediata e futura dos conteúdos”.

Marsiglia (2011) apresenta os resultados de uma intervenção prática realizada numa instituição de educação infantil, ligada a uma universidade pública, com alunos de 6 (seis) e 7 (sete) anos, no ano de 2005, e com turmas de primeira série do ensino fundamental (atualmente segundo ano) de uma escola da rede estadual de São Paulo, nos anos de 2006 a 2008, tendo como perspectiva a PHC e os seus cinco passos/momentos. A pesquisadora relata que as crianças da educação infantil que participaram de sua intervenção

“avançaram, sendo capazes de fazer a leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa”. Em relação à intervenção com os alunos do ensino fundamental, apontou que foi “possível observar a diferença entre os conhecimentos iniciais dos alunos e o salto qualitativo dado por conta do processo de ensino e aprendizagem” (MARTINS, 2011, p. 113; 150).

Moradillo et al. (2013) ao relatarem sobre a experiência da UFBA (Universidade Federal da Bahia) em relação à incorporação da pedagogia histórico-crítica, nos componentes curriculares de metodologia do ensino de química (ensino de química e o estágio curricular, representados pelas disciplinas de Didática e Práxis Pedagógica de Química I e II), apontam que têm orientado os alunos a incorporarem os cinco passos/momentos da PHC no ensino dos conteúdos de química e no trabalho pedagógico na escola como um todo. Afirmam que, desde o ano de 2010, alguns alunos já formados, estão utilizando esses referenciais tanto para ensinar no ensino médio quanto na Universidade. Concluem registrando que na UFBA a contribuição dessa teoria pedagógica, na formação de educadores em química, tornou-se uma realidade e uma experiência exitosa.

Taffarel (2015, p. 274) assevera que a PHC, entre todas as pedagogias apresentadas por Saviani (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista, pedagogia libertadora, pedagogia libertária, pedagogia crítico-social dos conteúdos), “é uma das pedagogias contra-hegemônicas de maior potencial explicativo e propositivo para o currículo da escola básica”. Portanto, traz “uma contribuição fantástica, reconhecida pelos próprios professores como fundamental para a escola cumprir seu papel social e o currículo da escola básica tratar de seu objeto” (TAFFAREL, 2015, p. 274).

Viana (2017, p. 126-128), após realizar pesquisa sobre o processo histórico de implementação e compreensão da PHC na

rede municipal de educação de Itaipulândia-Paraná (no período de 2004-2016), registra que “o grupo de professores não espera pelas condições ideais, pelos professores ideais, por materiais ideais, a equipe ideal”, pelo contrário, ainda que de modo muito inicial, trabalha conforme a realidade existente, isto é, “com as condições materiais e imateriais com que se depara, dando continuidade a um projeto de educação”.

Para Marsiglia (2016) a pedagogia histórico-crítica da educação, com as suas bases coerentes, consistentes e contra-hegemônicas, pode contribuir para a formação dos indivíduos, quer seja pensando na educação básica, nas formações continuadas de professores de redes de ensino, na formação de professores no ensino superior (graduação e pós-graduação), como, também, em espaços formativos como associações, sindicatos, partidos e movimentos sociais que se esforçam para oferecer à classe trabalhadora o que existe de mais avançado na cultura humana, com a finalidade de instrumentalizá-la com aquilo que lhe tem sido negado diuturnamente.

Uma contribuição importante para a PHC e, conseqüentemente, para a prática educativa orientada por esta teoria pedagógica, foi o trabalho de elaboração, por Martins (2013; 2018), da tríade conteúdo-forma-destinatário. O planejamento de ensino proposto pela PHC se efetiva referenciado na mencionada tríade que deve ser compreendida dialeticamente, de modo que o trabalho pedagógico possa ser entendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina (conteúdos), como e quando se ensina (forma) e para quem se ensina (destinatário). De acordo com Martins (2018), a psicologia histórico-cultural trouxe contribuições relevantes para o entendimento de quem seja o destinatário do ensino escolar. Dentre elas, destacam-se: a constatação de que nem todas as atividades têm o mesmo potencial desenvolvimentista ao longo dos períodos de vida (este fato se relaciona com a identificação da atividade-guia dominante

em cada período, a qual serve de parâmetro para caracterizar a periodização⁵ do desenvolvimento psíquico); a proposição de que o desenvolvimento psíquico assenta-se na atividade que liga o indivíduo às suas condições culturais de vida e de educação; o esclarecimento acerca da natureza social do psiquismo humano. O destinatário do ensino (aluno concreto e não o aluno empírico) “precisa ser entendido como síntese de múltiplas relações e, dentre elas, as que ele estabelece em seu percurso de escolarização” (MARTINS, 2018, p. 92-93).

A tríade conteúdo-forma-destinatário é princípio básico para o planejamento pedagógico daqueles que se orientam pela pedagogia histórico-crítica. A defesa radical dessa teoria pedagógica no que tange à natureza dos conteúdos de ensino não se identifica com nenhuma proposta centrada de forma unilateral nos conteúdos, pois, não se trata de uma pedagogia conteudista, uma vez que nenhum dos elementos da mencionada tríade, podem, efetivamente, orientar o trabalho pedagógico quando esvaziados das conexões que os relacionam (MARTINS, 2018, p. 92; 95). Segundo Martins (2018, p. 85), “o conteúdo delimita a forma e a forma prescreve os alcances do conteúdo”. A referida tríade deve ser concebida como um processo indivisível e orgânico no trabalho pedagógico, cujos fundamentos se ancoram no materialismo histórico-dialético, no projeto histórico para além do capital, na concepção filosófica marxista, na PHC e na psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2018).

De maneira simplificada, a mencionada tríade pode ser, assim, explicada: o conteúdo relaciona-se ao saberes científicos, artísticos e filosóficos; a forma (como ensinar) com procedimentos e ações sistematizadas, que podem contar com a orientação trazida pelos cinco momentos da PHC (prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social) e o destinatário da educação escolar é o

5 Para saber mais sobre atividade-guia e periodização do desenvolvimento psíquico, indica-se o livro organizado por Martins, Abrantes e Facci, intitulado de “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice”.

aluno concreto, com suas especificidades psíquicas próprias, razão pela qual é de extrema relevância os conhecimentos acerca do nível de desenvolvimento real e da área de desenvolvimento iminente defendidas por Vigotski. O aluno concreto, pela mediação da atividade educativa, deverá desenvolver o pensamento teórico (abstrato ou de nível superior), o qual é necessário para o desenvolvimento da consciência, que no caso do trabalho pedagógico orientado pela teoria pedagógica marxista, movimenta-se em direção à formação da consciência de classe com vistas à construção de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Esses apontamentos sobre as contribuições da PHC, também, demonstram o quanto, ainda, são importantes novos estudos acerca dos fundamentos teóricos e didáticos dessa pedagogia, bem como o incentivo para que seja colocada em prática possibilitando que os conhecimentos sobre ela possam avançar e mais professores possam conhecê-la e assumi-la como orientadora da prática educativa.

3

**OS DESAFIOS DA PHC
NO PROCESSO
DE CONSTRUÇÃO COLETIVA
E IMPLEMENTAÇÃO
NO BRASIL E AS CRÍTICAS
QUE LHE SÃO DIRIGIDAS
COM AS CONTRAPOSIÇÕES
DE SEU PROPONENTE**

Saviani (2019, p. 219-220) aponta desafios teóricos e políticos da PHC na atualidade, registrando que os desafios teóricos internos “dizem respeito a aspectos em que a teoria ainda precisa avançar”. Um desses desafios referia-se à articulação dos aspectos psicológicos no interior desta teoria que carecia de maior desenvolvimento. Esse processo contou com a colaboração de Lígia M. Martins que pesquisou sobre as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar à luz das contribuições entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural. O outro desafio relaciona-se com a questão didático-pedagógica (currículo e os conteúdos de ensino, planejamento de ensino) para se desenvolver em sala de aula a prática do ensino. Embora existam avanços em relação a esses desafios, pelo enfrentamento de pesquisadores que contribuem para a construção coletiva da PHC, ainda, são desafios.

Os desafios teóricos externos que se referem aos limites impostos pela estrutura, refletindo na organização da educação brasileira, apresentam-se “como desafios tanto ao próprio desenvolvimento como à sua apropriação pelos professores” (SAVIANI, 2019, p. 220). Para Saviani (2019), no Brasil, ainda, não se conseguiu implantar um sistema de ensino abrangente em nível nacional que fosse capaz de universalizar a educação básica, portanto, considera como desafios: a ausência de um sistema educacional (resultando em desarticulação, improvisação e num alto grau de precariedade que colocam obstáculos para o desenvolvimento desta teoria); a estrutura educacional (a forma como está organizado o ensino no país que, tácita ou explicitamente, muitas vezes de modo tácito, é regido por outras teorias); a descontinuidade das políticas educacionais que luta contra a própria especificidade da educação que é uma atividade que não se realiza a curto prazo, mas sim em médio e longo prazos (SAVIANI, 2019, p. 220).

Essa descontinuidade, que tem marcado as tentativas de implantação dessa teoria pedagógica nas redes públicas da educação,

não contribui para que a sua eficácia e consistência possam ser testadas. As condições materiais de funcionamento da educação brasileira, também, “dificultam a adesão dos professores à PHC, assim como a assimilação da teoria como condição para a efetivação de uma prática docente” condizente com a perspectiva histórico-crítica “em razão da precariedade da formação dos professores e das difíceis condições de trabalho e de salário em que são obrigados a operar” (SAVIANI, 2019, p. 220).

Os desafios políticos devem ser considerados sob dois aspectos: a situação política do país que impõe desafios sérios para a mobilização popular, de modo geral, e, em especial, para os educadores; e os desafios enfrentados pela PHC no âmbito das medidas que vêm sendo propostas e no quadro político educacional que vigora no país. A partir da década de 1990 e na situação atual brasileira, “com o advento dos reformadores empresariais da educação, a orientação dominante provém dos organismos econômicos internacionais”. Com isso, são instituições como o Banco Mundial, BID, OCDE e FMI, que têm traçado os rumos dos sistemas educativos e “vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares”, promovendo os ranqueamentos decorrentes dessas avaliações que, por sua vez, acabam por reduzir “os currículos escolares aos conteúdos mínimos, definidos segundo os interesses do mercado” (SAVIANI, 2019, p. 221-222).

A estratégia da organização coletiva é a forma para se enfrentar esses desafios políticos e teóricos. A ação coletiva na perspectiva da PHC consiste em considerar como “importante tanto a coordenação das iniciativas entre si como a coordenação das ações no interior de cada iniciativa”, empenhando-se “em manter continuamente a intencionalidade das ações encetadas” (SAVIANI, 2019, p. 223-224).

3.1. A PHC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um dos desafios a serem enfrentados pela PHC no processo de construção coletiva e implementação, uma vez que essa teoria pedagógica não é hegemônica e contrapõe-se visceralmente às pedagogias hegemônicas, situando-se, portanto, no âmbito das pedagogias contra-hegemônicas que lutam em defesa das classes populares.

Saviani (2019) ao discorrer sobre as pedagogias hegemônicas no atual contexto brasileiro, explica que “o quadro em que nos encontramos agora”, é caracterizado pelo reinado da política e economia neoliberais, “às quais corresponde a cultura da pós- modernidade” (SAVIANI, 2019, p. 217). Registra que para caracterizar o pensamento pedagógico brasileiro próprio da época atual, fez “um esforço para identificar as linhas básicas desse pensamento ordenando-o em torno de algumas categorias” que ocupam posicionamento central “em seu interior”. São elas: o neoprodutivismo, que em relação às bases econômico-pedagógicas, a partir da reconversão produtiva, tem como corolário a pedagogia da exclusão e “subverte as bases socioeconômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais”; o neoescolanovismo, que transforma “as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação”; e o “neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica” (SAVIANI, 2019, p. 50-51). Saviani (2019, p. 50) assevera que não é fácil descrever essa nova fase do pensamento pedagógico brasileiro (que já nos anos 1980 passa a circular e se torna hegemônico na década de 1990), “pois se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade”. Explica que a referência ao mencionado pensamento

“se encontra fora dele, mais precisamente nos movimentos que o precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’” (SAVIANI, 2019, p. 50, grifos do autor).

O neoprodutivismo relaciona-se ao neotecnicismo que, em relação às bases pedagógico-administrativas, redefiniu o papel do Estado e procedeu à reorganização das escolas com a finalidade de “reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda)” com as organizações não-governamentais (ONGs) e a iniciativa privada. O neotecnicismo foi introduzido nas escolas através da pedagogia das competências (SAVIANI, 2012a, p. 168-169; 2019, p. 217-218). O neoconstrutivismo, que se funde com o neopragmatismo, é relacionado à pedagogia das competências, à teoria do professor reflexivo e à pedagogia do aprender a aprender, que se relaciona com o neoescolvanovismo. Quanto às bases psicopedagógicas, com o neoconstrutivismo ocorre a reorientação das atividades construtivas da criança (SAVIANI, 2019). Saviani (2019, p. 54) destaca que no discurso neoconstrutivista, largamente disseminado na atualidade, “são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos” elaborados por Piaget. Aponta que no atual clima pós-moderno, a ênfase das pesquisas de Piaget e de seus seguidores e colaboradores, “que buscavam compreender cientificamente o desenvolvimento da inteligência, cede lugar a uma ‘retórica reformista’” (MIRANDA, 2002, p. 25 apud SAVIANI, 2019, p. 54, grifo do autor).

É preciso destacar, também, a dispersão do neoescolvanovismo pelos diferentes espaços sociais (SAVIANI, 2019). O lema do aprender a aprender sofreu ajustes, metamorfose, sendo ressignificado na década de 1990. Por inspiração do escolvanovismo, foram sendo delineadas “as bases didático-pedagógicas das novas ideias que vêm orientando as reformas e a práticas educativas desde a

década de 1990”. Tais práticas apresentam “características ‘light’, espalhando-se por diferentes espaços”, desde escolas, passando por espaços empresariais, ONGs, “entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor científico, bem ao gosto do clima pós-moderno” (SAVIANI, 2019, p. 52-53, grifo do autor). Essa relação que parece remeter um pensamento pedagógico no outro, conforme exposto, não é neutra, mas sim ideológica, visto que apesar de apresentarem algumas diferenças, essas concepções pedagógicas hegemônicas da contemporaneidade têm algo em comum: respondem e atendem aos preceitos neoliberais e pós-modernos.

Duarte (2016, p. 34, grifo do autor) aponta que “Saviani (2008b), em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, mostra que várias pedagogias de esquerda incorporaram ideias” ligadas ao lema do aprender a aprender. O referido lema “teve sua origem no movimento escolanovista e vem sendo reproduzido e atualizado por várias pedagogias burguesas”. A adesão, por parte de uma parcela considerável do pensamento pedagógico educacional contra-hegemônico, às pedagogias do aprender a aprender, “gera, na melhor das hipóteses, uma acentuada ambiguidade, caracterizada, por um lado, pelas reiteradas afirmações sobre a importância da educação para a transformação social” e, por outro lado, pelo acirrado posicionamento negativo no que concerne ao ensino de forma sistemática, “na escola, da ciência, da arte e da filosofia em suas formas mais desenvolvidas”.

Saviani (2019) defende que “o pensamento crítico não pode ignorar” a profunda metamorfose do significado da ciência na atualidade. Ressalta que “o pensamento pedagógico terá de remover as suspeitas que hoje pairam sobre a ciência”, procurando de forma sólida se ancorar “sobre as conquistas históricas da humanidade, entre as quais figuram em posição de destaque a filosofia e a ciência”. Registra que, felizmente, os anos 2000, sinalizaram “para um

revigoramento do pensamento pedagógico crítico” (SAVIANI, 2019, p. 56-57). Com isso, na contemporaneidade, além do pensamento pedagógico hegemônico, tem-se o pensamento contra-hegemônico que se faz presente pela pedagogia histórico-crítica. Portanto, ela é uma “orientação pedagógica crítica contraposta à orientação pedagógica de matriz pós-moderna, relativista e eclética que, sendo hegemônica na contemporaneidade”, vem dificultando a resolução “efetiva dos graves problemas educacionais” enfrentados no Brasil (SAVIANI, 2019, p. 57-58).

A PHC é uma teoria pedagógica de resistência e de combate que se posiciona contra as pedagogias hegemônicas da contemporaneidade, as quais pertencem a um grande grupo de pedagogias, que Duarte (2016) tem chamado de pedagogias do aprender a aprender. Esse autor explica que se observa uma limitação do trabalho, na educação, pela ênfase dada aos conhecimentos que possam responder às demandas imediatas da cotidianidade (conhecimentos pragmáticos e utilitaristas) e não como se defende na PHC, o trabalho educativo cujo enfoque é o ensino dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Destaca o construtivismo como a mais influente das pedagogias hegemônicas, nas últimas três décadas (DUARTE, 2016). O construtivismo que tem como fonte originária a obra de Piaget (fundamentado em Kant), mantendo fortes afinidades com a pedagogia nova ou concepção escolanovista, vem dando sustentação para o lema do aprender a aprender (SAVIANI, 2019).

Na atualidade, tem se tornado uma heresia a defesa no ensino escolar de quaisquer conhecimentos que não estejam ligados diretamente com a vida cotidiana dos alunos. Na perspectiva da PHC, o papel da educação escolar deve ter como objetivo transformar a concepção de mundo de professores e alunos, com o intuito de disseminar uma visão de mundo materialista, histórica e dialética (DUARTE, 2016). Portanto, é preciso ensinar, tendo em vista as três

grandes áreas de objetivação do gênero humano (conhecimentos das ciências, artes e filosofia), sem graus de maior ou menor relevância entre elas, pois são esses conhecimentos que possibilitam o máximo desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, a formação da consciência necessária a uma concepção de mundo capaz de orientar as ações no sentido de sua transformação. A educação escolar se torna mais alienante, na medida em que as ações educativas, no interior das escolas, se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista (DUARTE, 2016). Isso significa que quanto mais a educação escolar coloca ênfase no ensino dos conhecimentos cotidianos, mais estará servindo aos interesses da burguesia, a qual tem engendrado formações de educadores ancoradas nas pedagogias do aprender a aprender, que justamente afirmam a importância dos conteúdos ligados à vida, ao cotidiano dos alunos, secundarizando e/ou esvaziando o ensino dos conteúdos relevantes acumulados pela humanidade. Por outro lado, a educação escolar pode se tornar uma aliada imprescindível na luta que visa à superação da sociedade capitalista, quando ensina de fato os mencionados conhecimentos das três grandes áreas (DUARTE, 2016; MARTINS, 2018).

Sacomani e Coutinho (2015, p. 238-239) ao realizarem uma análise histórica sobre a formação de professores no Brasil, em contraposição ao esvaziamento e à desvalorização dos professores e da escola que perpassam o discurso hegemônico no âmbito educacional contribuindo, conseqüentemente, para esvaziar os fundamentos científicos do processo educativo nos cursos de formação inicial e continuada, examinam o papel da escola na vida dos sujeitos à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Defendem que cabe à escola, na humanização dos seres humanos, conduzi-los para a compreensão dos fenômenos para muito além de suas aparências. Portanto, o papel da educação escolar é de enriquecimento e ampliação do universo simbólico dos alunos, através do ensino sistemático de conhecimentos científicos,

uma vez que não é função da escola trabalhar com conhecimentos cotidianos e pragmáticos, os quais já são apropriados, pelos alunos, fora do ambiente escolar. Se a escola não vai além dos conhecimentos espontâneos, de senso comum, torna os alunos reféns de seu próprio cotidiano (SACCOMANI; COUTINHO, 2015).

Devido às influências do pós-modernismo, bem como do neoliberalismo, a partir da década de 1990 no Brasil, é possível perceber com mais nitidez o fenômeno que se pode denominar de *ecletismo teórico* nas formações de educadores, de modo geral, e de professores, de modo específico, organizadas pelos governantes com o auxílio de *intelectuais* a eles vinculados (orientações técnicas, produção de materiais como os livros didáticos, apostilas para alunos e professores, etc.), o qual pode ser observado pela articulação de ideias de autores divergentes com relação à visão de mundo, sociedade, de homem, de escola e de aluno para orientar o trabalho educativo. O ecletismo assemelha-se a um mosaico montado a partir de partes (recortes, muitas vezes, descontextualizados) de ideias de diversos autores e tem como finalidade (nem sempre explícita) aliar teorias e pensamentos que, muitas vezes, são contrários, principalmente, em relação à concepção de mundo. Esse *ecletismo teórico*, também, é marcado pelo não aprofundamento dos pensamentos dos autores, uma vez que os recortes de obras objetivam *seduzir e/ou agradar a gregos e troianos* com o intuito de manter a alienação, dos sujeitos pela falta de compreensão da totalidade e, conseqüentemente, manter a sociedade vigente.

A educação está inserida na sociedade capitalista que é marcada pela dominação de classe. Como a classe fundamental dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, empenha-se para que a sua hegemonia (domínio) seja mantida. De acordo com Duarte (2012a), combater “o construtivismo e as outras pedagogias do aprender a aprender é uma luta árdua por várias

razões”. Essas pedagogias têm bastante força por se encaixarem “perfeitamente no ambiente da sociedade capitalista contemporânea. Daí vem sua força de atração”. Além disso, elas apresentam “uma grande capacidade de modificação de seus nomes, de seu vocabulário e estratégias discursivas e práticas, ou seja, possuem um elevado grau de mutabilidade” (DUARTE, 2012a, p. 156-157). Duarte (2012a) ressalta que, entretanto, elas apresentam um ponto em comum que as une e que não se altera: não visam à socialização do conhecimento pela escola pública. Estão em permanente guerra contra isso, visto que o universo ideológico do pós-modernismo e do neoliberalismo “é visceralmente desvalorizador do conhecimento em suas formas mais elevadas”. Essa visão tem contagiado, também, “muitos intelectuais de esquerda que têm adotado uma visão semelhante a da corrente que existiu nos primeiros anos da União Soviética, chamada de Cultura Proletária, ou ‘Proletcult’”. Assevera que é preciso retomar as críticas de “Lênin a essa concepção de cultura proletária” (DUARTE, 2012a, p. 156-157, grifo do autor).

Esse mesmo autor destaca que Marx, Engels, Gramsci e Lênin “e todos os grandes líderes e autores marxistas, valorizavam a apropriação, pela classe trabalhadora, da cultura produzida na sociedade capitalista e nas que a precederam” (DUARTE, 2012a, p. 156-157). Registra que infelizmente existem intelectuais marxistas que, de modo inadvertido, “acabam fazendo o jogo da burguesia” ao não valorizarem a educação escolar ou ao proclamarem “uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos” (DUARTE, 2012a, p. 155).

Como instrumento de resistência e luta, faz-se necessário o desenvolvimento tanto de processos de formação inicial quanto continuada de professores, tendo como fundamento a PHC, que se mantendo firme ao materialismo histórico-dialético (que não precisa

de outros métodos ou muletas), não tem se deixado seduzir pelas pedagogias ligadas ao neoliberalismo e ao pós-modernismo. Uma teoria pedagógica, não pode ser fragmentada e servir somente à formação de alguns alunos, uma vez que os seus princípios devem ser gerais e possíveis de serem colocados em prática em quaisquer níveis e modalidades de ensino. Isso significa que a PHC pode ser utilizada como orientadora do trabalho educativo em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da educação escolar brasileira.

É necessário, contudo, “reconhecer que a implementação de modelos educacionais calcados na pedagogia histórico-crítica demanda fortes investimentos na formação contínua dos professores”, posto que a formação inicial dos mesmos, ainda é feita, comumente, “em anuência ao ideário construtivista, que tão poucos contributos têm legado à educação escolar, especialmente, às escolas públicas” (MARTINS, 2018, p. 96). Um ensino organizado para levar em consideração o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente dos alunos requer professores com amplos conhecimentos, que lhes proporcione instrumentos teóricos e metodológicos para assumirem a complexa tarefa apresentada nos processos de ensino e de aprendizagem (MARTINS, 2013). Assim, é urgente reconhecer “que apenas uma formação sólida de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente” e, também, é necessário “reconhecer que a fragilidade cultural na formação de professores no Brasil vem”, cada vez mais, desempossando-os “dos instrumentos requeridos para o exercício de seu trabalho – independentemente do aporte pedagógico que se adote” (MARTINS, 2018, p. 96). Por consequência, a formação de professores em serviço se instaura “como via fundamental para toda e qualquer mudança qualitativa que se pretenda para a educação escolar pública” (MARTINS, 2018, p. 96).

3.2. FRAGILIDADES/ LACUNAS DA PHC E OS DESAFIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Ainda que a teoria pedagógica histórico-crítica já se encontre formulada, é relevante que outros estudos continuem sendo realizados, principalmente, em relação aos aspectos de como colocá-la em prática (as questões didáticas).

Taffarel (2015) aponta que em estudos sobre a PHC e a formação de professores, constatou-se que “esta teoria pedagógica não é estudada sistematicamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores da FAGED/UFB (Universidade Federal da Bahia)”. Esse conhecimento vem sendo sistematicamente negado. (TAFFAREL, 2015, p. 272). Nessa direção, não sendo debatida coletivamente e apreendida de forma efetiva nos cursos de formação inicial e continuada não há como ser assumida com orientadora do trabalho educativo nas escolas. A *negação* dessa teoria pedagógica, evidentemente, é um fenômeno proposital e intencional, uma vez que os *intelectuais orgânicos* vinculados às *classes dominantes* não têm interesse na sua divulgação, disseminação e apreensão por parte dos professores e educadores, de modo geral.

É importante destacar o significado de *intelectuais orgânicos* neste texto. Martins (2011, p. 134) assevera que é preciso “considerar que o fio condutor da análise gramsciana sobre os intelectuais reside no papel que desempenham na disputa pela hegemonia entre as classes de uma determinada formação econômica e social [...]”. Os intelectuais constituem-se na “[...] camada social encarregada de gerir a superestrutura do bloco histórico” (PORTELLI, 1990, p. 48 apud MARTINS, 2011, p. 137). Destaca que Gramsci distinguiu os intelectuais orgânicos, que são vinculados à burguesia, dos intelectuais orgânicos, que são vinculados às classes subalternas. Aponta que, para Gramsci,

os intelectuais orgânicos vinculados ao proletariado, de forma diferente dos intelectuais orgânicos vinculados à burguesia, “deveriam organizar as classes subalternas para o processo de luta pela libertação das condições de exploradas economicamente e dirigidas ético-politicamente”, o que demandaria a construção (organização) de um novo bloco histórico⁶, “orientado pelos interesses e pelas necessidades das classes dominadas e dirigidas [...]”. (MARTINS, 2011, p. 137-139).

Segundo Martins (2011), levando-se em consideração a classista⁷ compreensão gramsciana sobre o que é ser intelectual, “é possível dizer que o intelectual orgânico às classes subalternas é o indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político, etc.)” que se compromete “a assumir inúmeras tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas” (MARTINS, p. 140). Esse mesmo autor explica que para Gramsci a “[...] tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 126 apud MARTINS, 2011, p. 142). Ressalta que a função educativo-cultural do intelectual orgânico vinculado ao proletariado, tornar-se-á efetiva “na medida em que ele se integrar organicamente ao povo, aos seus espaços e as suas ações, para sentir o que o povo sente (Gramsci, 1999, p. 221-222)” e, com isso,

6 Martins (2011) define bloco histórico como “um conjunto articulado e contraditório de forças estruturais e superestruturais que expressa o conjunto das relações sociais de produção (Gramsci, 1999, p. 250) e estabelece”, através de relações recíprocas, as finalidades, os princípios, a dinâmica, as possibilidades e os limites “de funcionamento do modo de vida” (MARTINS, 2011, p. 134).

7 Martins (2011) explica que “Gramsci contribuiu no processo de elaboração de um conceito intelectual e o fez por meio de uma perspectiva classista”, o que lhe permitiu “identificar a seara do trabalho intelectual também como um espaço em que se desenvolve a disputa pela hegemonia”. Destaca que o italiano apresentou “a possibilidade de distinguir o engajamento político”, que é mediado pela visão classista, ou seja, que considera a categoria de classe, de outros tipos de engajamentos, que podem ser mediados, “por exemplo, por valores morais, espírito religioso, concepção filosófica, identidade de grupo (étnica, de gênero, opção sexual, faixa etária, etc.), etc” (MARTINS, 2011, p. 133).

melhor entendê-lo “e mobilizá-lo para a ação revolucionária”, o que demandará “uma reforma moral e intelectual” (MARTINS, 2011, p. 142).

Esse mesmo autor esclarece que quando “Gramsci se reporta a ‘intelectuais orgânicos’, por ‘intelectual’ ele se refere não a um tipo específico de indivíduo, aquele que tem formação filosófica ou científica especializada, posto que para o sardenho “o intelectual pode ou não ser diplomado” (MARTINS, 2011, p. 144, grifos do autor). Ao mencionar “o termo ‘intelectual’, ele está identificando uma pessoa ou um grupo delas, uma organização social, por exemplo”, que apresente capacidades e condições para realizar “a análise crítica da dinâmica de funcionamento da sociedade, produzir uma visão de mundo; e a ‘vontade’ para agir orientado por ela”, para assegurar que o funcionamento da coletividade aconteça “segundo os interesses das classes subalternas, o que é feito por meio de um processo coletivo com uma dimensão educativa que envolve os intelectuais e o povo” (MARTINS, 2011, p. 144, grifos do autor). Por outro lado, quando utiliza o “‘termo ‘orgânico’, Gramsci remete-se ao engajamento vital do intelectual com as classes fundamentais de um determinado modo de vida social”. Para o comunista da Sardenha, “‘orgânico’ é o compromisso vital que os intelectuais podem ter com as classes no processo que travam na disputa pela hegemonia em uma totalidade sócio-histórica [...]” (MARTINS, 2011, p. 144, grifos do autor). Martins (2011, p. 144) explica que para Gramsci, na disputa pela hegemonia, fica destacada a relevância do embate ideológico e cultural.

Retomando as discussões acerca das fragilidades/ lacunas e desafios da PHC, considera-se que o tema *avaliação escolar*, entre os elementos constitutivos da pedagogia histórico-crítica, apresenta lacunas, visto que requer mais estudos, desenvolvimento e produções. Poucos autores se debruçaram sobre ele. Magalhães e Marsiglia (2013) procurando contribuir para a diminuição dessa lacuna registram que na perspectiva da PHC, “a finalidade da educação escolar é transmitir

aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas”. Diante dessa finalidade, a função do professor é muito importante, uma vez que será o responsável “pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos”; pela elaboração das formas mais adequadas à apropriação da cultura; e é o educador quem terá condições de avaliar aquilo que o aluno atingiu em relação aos objetivos planejados e quais correções de curso precisam ser estabelecidas para que ocorra a efetivação da aprendizagem (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 243-244).

Registram que um único instrumento de avaliação não permite a constatação daquilo que o aluno aprendeu. Por isso, é preciso planejar situações que possibilitem avaliar aquilo que o aluno está aprendendo e, assim, replanejar as ações, quer seja para potencializar ainda mais o que se está ensinando ou para procurar outras estratégias que sejam mais adequadas às proposições do ensino. Portanto, a avaliação deve desencadear um processo qualitativo do trabalho pedagógico que dialeticamente analisa os resultados para orientar novos encaminhamentos (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2013, p. 243-244).

Saviani (2019) aponta dois desafios relacionados à ciência. O primeiro deles refere-se à desconfiança que o pensamento pós-moderno trouxe em relação à ciência, acarretando não a sua exclusão, mas metamorfose do seu significado. A função ideológica da ciência (expressão de interesses) que antes se subordinava “à função gnosiológica (conhecimento da realidade), passa a se sobrepor, tornando-se o elemento definidor e propulsor do empreendimento científico”. Com isso, torna-se mais profunda a tendência existente desde o início do capitalismo, “de conversão da ciência em força produtiva, elemento potenciador da geração de mais-valia” (SAVIANI, 2019, p. 56).

Para Saviani (2019) o pensamento pedagógico crítico não deve ignorar essas metamorfoses e precisa captar o contexto e o sentido das mesmas, o que somente pode ser feito através do resgate do sentido originário da ciência. A ciência compreendida “em seu significado clássico de instrumento construído pelo homem para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo”. Portanto, a educação e a pedagogia não podem “abdicar do recurso à ciência” (SAVIANI, 2019, p. 57). Defende que a pedagogia é a ciência da educação, posicionando-se contra o pensamento pós-moderno, que coloca em dúvida o estatuto científico da pedagogia (SAVIANI, 2019, p. 56-57). Destaca que o ensino das ciências, às novas gerações atualmente nas escolas, é um desafio a ser enfrentado pela PHC, uma vez que essa teoria pedagógica “afirma resolutamente que a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Isto significa que a escola tem a ver justamente “com o problema da ciência”. Com efeito, a “ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2019, p. 60).

As pedagogias hegemônicas correspondem às ideias dominantes que são forjadas pela classe fundamental dominante na sociedade. São teorias hegemônicas porque “dão expressão universal aos interesses da classe dominante, apresentando-os como correspondentes aos interesses de toda a sociedade” (SAVIANI, 2019, p. 235). O ensino do saber sistematizado, metódico, na atualidade, é um desafio porque as pedagogias hegemônicas da contemporaneidade seduzem e preconizam, com seu discurso neoliberal e pós-moderno, a prioridade do ensino ligado à vida, a cotidianidade em detrimento do ensino dos conteúdos das ciências, artes e filosofia, os quais ficam secundarizados ou esfacelados, especialmente nas escolas públicas.

São apresentados, a seguir, alguns desafios relacionados aos fundamentos didáticos da PHC. Buscar-se-á destacar os

apontamentos de Gasparin (2012) acerca dos cinco passos para a aplicação da mencionada pedagogia na prática educativa. Apesar das críticas fundamentadas, em relação ao livro “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, o referido autor pode ser considerado como o pioneiro em relação à tentativa de construir uma didática para essa teoria pedagógica com o intuito de superar os desafios existentes para colocá-la em prática. Na sequência, são apresentados estudos e discussões relevantes de autores que procuram superar os esforços do mencionado autor. Conforme registram Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 1), o objetivo é “contribuir para o enfrentamento coletivo de avançar rumo à construção e consolidação dos fundamentos didáticos desta teoria pedagógica”, e, conseqüentemente, para diminuir os desafios para a implementação, da mesma, no Brasil.

Segundo Gasparin (2012), o primeiro passo se relaciona com a prática social dos sujeitos da educação. Aponta que “a tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano” (GASPARIN, 2012, p. 6). E essa prática social não se refere apenas ao que pensam, sentem e fazem os alunos, enquanto indivíduos, em seu dia a dia, relativo ao conteúdo. Pode-se entender como prática social, a leitura da realidade que os alunos fazem de acordo com a leitura do grupo social mais amplo do qual fazem parte. (GASPARIN, 2012, p. 19-20). Registra que a “Prática Social Inicial é sempre uma contextualização do conteúdo”. Ou seja, é o momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquilo que será trabalhado em sala de aula. (GASPARIN, 2012, p. 16; 21). Nesse primeiro passo, podem ser utilizadas, entre outras, duas formas de encaminhamento: anunciar os conteúdos aos alunos, listando a unidade e os tópicos a serem trabalhados, explicando os objetivos da aprendizagem; vivência cotidiana dos conteúdos, que consiste em especificar o que os alunos já conhecem e aquilo que gostariam de conhecer a mais (GASPARIN, 2012).

No segundo passo deve ocorrer a teorização sobre a prática social. O autor explica que durante “o levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade” (GASPARIN, 2012, p. 6). É o momento em que ocorre a problematização, que segundo Gasparin (2012), é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que, através de sua ação, o aluno procure o conhecimento. A problematização é, também, o questionamento do conteúdo escolar em confronto com a prática social, tendo em vista os problemas que precisam ser solucionados no cotidiano social ou das pessoas. E esse processo de busca, de investigação para solucionar os problemas em estudo, é o caminho para a aprendizagem significativa, já que acaba levantando situações-problemas que estimulam o raciocínio. Aponta que as grandes questões sociais, sob a perspectiva dessa proposta teórico-metodológica, antecedem a seleção dos conteúdos (GASPARIN, 2012, p. 7; 33).

Para Gasparin (2012) no momento da instrumentalização (terceiro passo) “todo o processo de ensino-aprendizagem é encaminhado para, explicitamente, confrontar os sujeitos da aprendizagem- os alunos- com o objeto sistematizado do conhecimento- o conteúdo”. Destaca que os “educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo” por parte daquele que ensina “e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento” (GASPARIN, 2012, p. 49). A catarse (quarto passo) “é o momento da efetiva aprendizagem. Não significa, todavia, que ela ocorra somente nessa fase”. Mas, a catarse “é a expressão mais evidente de que, de fato, o aluno se modificou intelectualmente”. Registra que a catarse se assemelha “a um grito de gol como explosão de uma torcida organizada. É a conclusão de todo um trabalho” (GASPARIN, 2012, p. 129). Ao tratar sobre os procedimentos práticos da fase da catarse, destaca

que dois momentos podem traduzi-la: elaboração teórica de uma nova síntese através “da qual o educando mostra a si mesmo seu nível de compreensão do tema” e expressão prática dessa nova síntese, “que é a exteriorização, a manifestação pública de sua aprendizagem, pela avaliação” (GASPARIN, 2012, p. 129-130).

Gasparin (2012, p. 139) denominou o quinto passo de “Prática Social Final do Conteúdo”, registrando que “o ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à Prática Social”. Nessa fase, professor e alunos tiveram uma mudança intelectual e qualitativa, ou seja, “um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido”. Porém, esse processo de compreensão do conteúdo, ainda, não se concretizou como prática, uma vez que esta requer do sujeito que aprendeu uma ação real, exige uma aplicação. Assevera que uma “ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado”, é também todo o processo mental que propicia a análise e a compreensão mais críticas e amplas “da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental” (GASPARIN, 2012, p. 140).

O próprio Gasparin (2012) registra que o seu livro, sobre uma didática para a PCH, tem recebido boa aceitação, haja vista a sua utilização em concursos públicos do magistério tanto em nível municipal quanto estadual, as solicitações que recebe para realizar palestras em escolas públicas e particulares da educação básica e em instituições de nível superior dos Estados de São Paulo, Santa Catarina, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Paraná. Portanto, superar essa *didatização* da PHC feita por Gasparin, coloca-se como mais um dos desafios a serem enfrentados. Neste caso, superação deve ser compreendida como superação por incorporação dos seus elementos válidos.

Martins (2013, p. 290), ao discorrer sobre o primeiro momento da pedagogia histórico-crítica, assevera “que não se deve entender

que o ponto de partida seja representado por algum ‘problema’ que se desprenda da realidade circundante e imediata e se coloque como conteúdo escolar, muito menos por aquilo que os alunos já sabem”, ou seja, “seus conhecimentos experienciais”, os quais residem em seu nível de desenvolvimento real. Ao tratar sobre a catarse, explica que ela “correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos” na base dos quais são instituídos “os comportamentos complexos, culturalmente formados” (MARTINS, 2013, p. 290; 292, grifos da autora).

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 133) ao discorrerem sobre os momentos intermediários da PHC, asseveram que apesar da problematização ser um momento metodológico dessa teoria pedagógica, ela não se resume a fazer perguntas aos alunos, uma vez que isso é apenas um recurso didático. A transição do não domínio ao domínio de determinados conhecimentos, “em certo grau de complexidade permite que novas problematizações sejam colocadas em pauta”. Sob essa perspectiva, “é a própria aprendizagem- e não as problematizações iniciais-” que implica no surgimento de novas problematizações e, esse fato, “ressalta uma vez mais a dialeticidade do método pedagógico de Saviani, que não segue uma sequência linear de passos” Destacam que a “*instrumentalização* é nuclear para a didática histórico-crítica”. Distante de se aproximar de uma expressão tecnicista, ela “garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo que possa incorporá-lo ao gênero humano” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, p. 133-134, grifo dos autores). Afinal como o homem não nasce homem, necessita ser formado (educado) para integrar o gênero humano.

Como ao problematizar podem surgir novas problematizações, estas, quer sejam “iniciais ou derivadas, terão como imperativo

novas instrumentalizações”. Todavia, se surgir a necessidade, ao mesmo tempo, “de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, p. 134-135). Nesse movimento, “a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações”, e o trabalho pedagógico se efetivaria com a finalidade de que conteúdos mais desenvolvidos possam ser transmitidos da melhor maneira possível para todos, de modo que eles sejam incorporados à subjetividade de cada indivíduo e possam orientar as suas ações na realidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, p. 135). Levando-se em consideração que não haverá uma catarse por conteúdo ensinado ou aula ministrada, deve-se ter em mente que “a catarse não é sinônimo de avaliação pontual do conteúdo ensinado”. Em seus vínculos com a PHC, o processo de catarse, “aponta na direção do produto que se almeja por meio do processo de ensino e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos”, entendendo-se por transformação a superação gradual e lenta “dos limites das formas precedentes de ser e agir” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, p. 135-136). Segundo Duarte (2016), os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, que representam os “campos mais elevados da produção humana podem, pela mediação do trabalho educativo, produzir saltos qualitativos em termos de desenvolvimento da visão de mundo dos indivíduos”. Esses conhecimentos podem produzir efeitos catárticos, ou seja, pela mediação do ato educativo, podem produzir transformações que “operam nas relações entre a subjetividade dos indivíduos e a realidade social” (DUARTE, 2016, p. 17-18).

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 115) a problematização e a instrumentalização também podem ser consideradas como catarses, “na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares”, ao neles se incorporarem, possibilitando, então, “que se

tornem elementos ativos de transformação social”. É preciso ter em mente que a prática social como ponto de partida e de chegada, a problematização, a instrumentalização e a catarse não se constituem como “elementos idênticos e indiferenciados entre si, porém, acompanhando Marx, são membros de uma totalidade, diferenciações no interior de uma unidade”, levando à conclusão de que existe reciprocidade entre esses elementos, o que ocorre com toda totalidade orgânica (MARX, 2011, p. 53 apud GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.115). Assim, é necessário ter sempre presente “o caráter dialético do método, operando com as categorias de contradição e ação recíproca, e não por formalismos lógicos que substituem tais categorias por antinomias”. Portanto, é “mistificador querer utilizar-se de um esquema único de estruturação didática de aulas com base no método dialético” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 116).

Autores como Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 3), que contribuem para a produção coletiva da PHC, analisaram a apropriação feita por Gasparin (2002) no que tange ao método dialético e as suas conseqüentes transposições didáticas registradas no livro “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”. Destacam que o trabalho realizado pelo mencionado autor, objeto de análise, foi e é de suma importância para fazer avançar o desafio de construção coletiva da PHC, principalmente em relação à problemática da tão repetida referência feita por professores (as) “deste país afora, questionando e exigindo respostas quanto à transposição didática dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para o chão da escola”. Consideram “necessário o seu estudo, debate e confronto teórico-prático” com o intuito de se apropriar de seus fundamentos válidos, bem como, para superar “por incorporação seus limites e equívocos” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 3). Esses três autores registram que a intenção é dar continuidade ao caminho teórico inaugurado por Gasparin.

Afirmam que o problema central da referida obra de Gasparin decorre de um “certo equívoco em termos do método dialético” no que tange ao movimento de superação da síncrese à síntese através da análise, reduzindo a procedimento de ensino o fundamento do método. Isso tem criado “um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico em passos estanques e mecanizados” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 6). Ressaltam que a análise por eles desenvolvida, não tem a pretensão de esgotar o problema em foco, haja vista a “sua complexidade e exigência de sucessivas aproximações ao objeto da discussão”. Portanto, a intenção é avançar coletivamente “rumo à construção de uma *outra* didática para a pedagogia histórico-crítica, dialeticamente *sendo e não sendo* a mesma proposta” pioneiramente elaborada por Gasparin (2002) (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p.19, grifos dos autores).

Os três autores alertam acerca da impossibilidade de tratar os momentos pedagógicos, ancorados no materialismo histórico-dialético, como fez o referido autor, “como algo linear, sequencial, independente em cada uma de suas ‘etapas’” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22, grifo dos autores). Defendem que na elaboração de práticas pedagógicas, alicerçadas no método dialético, deve-se levar consideração, de forma articulada, “os *conteúdos de ensino* (gênese, estrutura e desenvolvimento), as *formas* (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os *destinatários* (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos)” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22, grifos dos autores).

A elaboração de uma didática para a PHC, realizada por Gasparin, traz pontos importantes para análises e reflexões por parte de todos aqueles que pretendem adotar essa teoria pedagógica como orientadora da prática educativa, entretanto, não se deve cometer o equívoco de entender os cinco passos/momentos de modo mecanicista,

etapista como se não pudessem estar sujeitos a adequações diante das circunstâncias que se estabelecem em sala de aula. Os momentos orientadores da prática pedagógica histórico-crítica devem ser concebidos como elementos que constituem uma totalidade. Assim, apesar de não serem idênticos, são processos interdependentes e articulados dialeticamente, havendo ações recíprocas entre eles, portanto, não devem ser compreendidos numa sequência linear, como se fosse um receituário de procedimentos destinado aos professores.

A apresentação de novos posicionamentos quanto aos aspectos didáticos da PHC, como fizeram Galvão, Lavoura e Martins (2019), é muito relevante, uma vez que a *didatização* da PHC feita por Gasparin tem sido uma referência para educadores e professores das mais diversas disciplinas dos currículos escolares no contexto brasileiro, que procuram fazer a transposição didática dos fundamentos dessa teoria pedagógica para utilizá-la nas escolas.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p.79) as relações entre conteúdo-forma-destinatário constituem-se como “elementos centrais para o trato com o conhecimento e sua consequente implicação na organização e desenvolvimento do trabalho didático histórico-crítico”. Isso significa que durante o trabalho educativo não se pode perder de vista a relação dialética que envolve a tríade conteúdo-forma-destinatário. Citando Saviani (2012b; 2013a), destacam que esse autor ao elaborar a natureza, a especificidade e o objeto da educação, “indica três elementos cruciais que deverão pautar todo o processo educacional, especialmente o trabalho didático: conteúdos, formas e o sujeito do processo educativo” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.85). Em relação ao terceiro elemento (o destinatário), o mencionado autor, pressupõe “um aluno concreto, necessariamente caracterizado e compreendido como síntese de múltiplas relações, diferenciando-se do aluno empírico, cujas necessidades se limitam à imediaticidade da empiria fenomênica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019,

p.85). Registram que foi com o trabalho desenvolvido por Martins (2013) sobre a educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo humano, tendo como suporte teórico a psicologia histórico-cultural e as suas contribuições para a PHC, “que foi possível compreender de maneira mais profícua a questão das necessidades concretas do aluno na educação escolar, considerando-se o seu processo de desenvolvimento” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.85).

Na relação ensino-aprendizagem, é de se supor que o conteúdo e a forma se relacionam ao destinatário (ao aluno), ou seja, “ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexidade do conteúdo e condicionando a forma de realização do trabalho pedagógico” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.102). Destacam “que autores como Duarte (2015), Martins (2013), além do próprio Saviani (2011b), têm alertado para o fato de não existir ‘a’ forma de organização do trabalho didático na pedagogia histórico-crítica”, e menos ainda que essa forma corresponda a “sequências de atividades contidas em planejamento de ensino para a prática social inicial, outras para a problematização, outras para a instrumentalização, e assim por diante” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.102-103, grifo dos autores).

Os três autores levantam a seguinte questão: “afinal, que forma é essa, ou quais são as formas de organização do trabalho didático para que este então corresponda aos anseios da pedagogia histórico-crítica”? Respondem, ressaltando, que as formas adequadas para realizar o trabalho educativo “dependem da conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas de realização da atividade pedagógica e da seleção dos conteúdos”, tendo como parâmetro “o que de mais desenvolvido a humanidade já alcançou (cultura erudita!), possibilitando projetar sua transformação” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.103-104).

Explicam que ao longo dos últimos anos de seus trabalhos tanto em formação inicial e continuada de professores quanto em atividades de pesquisa, observam certa ansiedade no sentido de “*encontrar exemplos e modelos de aplicabilidade dessa teoria pedagógica na prática em sala de aula*” por parte daqueles que desejam desenvolver seu trabalho pedagógico com base na pedagogia histórico-crítica”. Como resposta, explicam que é necessário “dominar a teoria para desenvolvê-la na prática”. É o arsenal categorial teórico que permite “colocar em movimento o método em sua atividade de ensino, enriquecendo a prática pedagógica coerentemente à luz da teoria”. Parafraseando Lênin, asseveram “não existir a *didática* da pedagogia histórico-crítica, mas sim *uma didática concreta para cada situação de ensino concreta*” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 116 grifos dos autores). A teoria precisa ser assimilada de forma efetiva por aqueles que vão ocasionar com seus atos reais a transformação. Nesse sentido, o domínio dos fundamentos teóricos e didáticos da PHC é fundamental para que os professores possam caminhar no sentido de transformação de sua prática educativa.

Diante dessas considerações, outro desafio para a PHC refere-se ao fato de que não basta conhecer os cinco passos/momentos para conduzir de forma coerente, eficaz o trabalho educativo, é preciso dominar o método que deu sustentação para que Saviani pudesse elaborá-la. O método do materialismo histórico-dialético tem uma forma de compreender a sociedade, o homem, a educação, o aluno, tendo, portanto, uma concepção de mundo própria. Estes elementos precisam ser dominados pelos professores que pretendem trabalhar sob a perspectiva dessa teoria pedagógica. Nesse sentido, uma estratégia é a organização de momentos de estudos e discussões profundas sobre tais elementos, os quais podem ser trabalhados nos cursos de graduação, pós-graduação, formação continuada, em grupos de estudos específicos sobre os fundamentos teóricos e didáticos da PHC, etc.. No entanto, é preciso lutar por esses espaços,

uma vez que o modo de produção capitalista, por meio das políticas educacionais, entre outros, engendra obstáculos/desafios para professores e educadores, como a não fixação do professor em tempo integral em uma única escola, baixos salários, formação inicial e continuada precária, alienada, etc., os quais dificultam os estudos sistemáticos acerca dessa teoria pedagógica e a sua materialização.

3.3. DESAFIOS À IMPLEMENTAÇÃO NAS REDES DE ENSINO

Um dos desafios postos à pedagogia histórico-crítica é a sua institucionalização em redes de ensino. Baczinski (2012) realizou uma pesquisa acerca da implantação dessa teoria pedagógica na rede pública do Estado do Paraná, no período de três governos subsequentes do PMDB: em 1983 com José Richa; em 1987 com Álvaro Dias e em 1991 com Roberto Requião. Este último, também, governou nas gestões 2003-2006 e 2007-2010. Esses três governos assumem no discurso a concepção de educação inspirada no materialismo histórico-dialético, apoiando-se, portanto, na concepção da PHC. É importante lembrar que o PMDB sempre manteve ligações com a classe dominante. Nesse período, aconteceram tensões e descompassos entre o dito, o registrado e o que foi feito. Pois, a implantação dessa concepção pedagógica “se deu pela *apropriação idealista* de seus pressupostos e objetivos, pela *versão normativa e receituária*, pela tática da formação fragmentária estritamente parcial e utilitária” (BACZINSKI, 2012, p. 38, grifos da autora).

A pesquisadora salienta que tudo isso aconteceu para manter a legitimação política dos governantes e o modelo neoliberal de sociedade e de educação. Baczinski (2012) aponta contradições, ruptura, dificuldades, na gestão de Roberto Requião (2003-2010).

Registra que nos documentos analisados encontra-se a afirmação de que a PHC permeava as orientações que serviram de base tanto para a construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná quanto para as políticas educacionais desse governo, dando a entender que essa teoria pedagógica, presente nas políticas educacionais nas gestões da década de 1980 e início de 1990, retornava em 2003, como concepção que fundamentava e dava sustentação para a concepção de currículo e de educação no mencionado Estado. Apesar dessa afirmação, a referida pedagogia não foi de fato a teoria pedagógica que fundamentou e deu sustentação para a reformulação curricular (BACZINSKI, 2012).

Baczinski (2012) registra que os profissionais da educação apresentavam ainda bastante dificuldade em entender a proposta da mencionada teoria, mesmo diante do fato de que a mesma já fazia parte dos documentos dessa Secretaria de Estado e Educação desde o ano de 1983. Essa teoria por ser estudada de forma fragmentada acabou se tornando muito mais uma metodologia para o trabalho pedagógico do que uma concepção propriamente dita, como se a sua aplicação metodológica dependesse somente da decisão e do trabalho dos profissionais da educação, não sendo consideradas as múltiplas determinações da sociedade capitalista sobre a escola. Com isso, não houve a implantação de seus pressupostos na prática. Mas, essa não implantação é resultado proposital e intencional por parte do governo, ou seja, da escolha de políticas públicas educacionais fundamentadas num ecletismo teórico, não havendo, portanto, interesse efetivo pela adoção de uma teoria pedagógica nem pela implantação da PHC. Registra que no Estado do Paraná, no período de 2003 a 2010, houve uma ruptura no processo de implantação da referida pedagogia na educação pública (BACZINSKI, 2012).

A apropriação pelo Estado do Paraná, da PHC, que é uma teoria contra-hegemônica, acarretou em uma implantação imposta de cima

para baixo, de forma fragmentada. Portanto, a opção por ela não emergiu do seio da classe trabalhadora, não surgiu dos próprios professores o interesse por uma pedagogia que busca intencionalmente a superação do capitalismo, que justamente dá sustentação aos interesses políticos desses governos analisados no referido Estado (BACZINSKI, 2012). Esse fato, além de contraditório, coloca dificuldades, limites e desafios difíceis de serem superados durante o processo de implementação, uma vez que a concepção de mundo dos professores, também, deverá passar pelo processo de transformação (transformando-se numa visão de mundo materialista, histórica e dialética), não bastando, por exemplo, o conhecimento de alguns pressupostos dessa teoria pedagógica e de seus cinco momentos.

Baczinski (2012, p. 50-53) aponta “alguns fatores que se configuram como limites na prática pedagógica, para a implementação de políticas educacionais fundamentadas a partir de uma teoria pedagógica marxista, revolucionária”. A formação inicial e continuada de professores é um limite no sistema educacional, haja vista o ensino à distância que tem ganhado espaço e vem sendo valorizado no que tange à formação inicial. Apesar de acontecerem concursos públicos no Estado do Paraná, desde o ano de 2003, devido à necessidade de contratação temporária de muitos profissionais para a educação, acontecem os processos seletivos, nos quais os professores não são avaliados pelos seus conhecimentos pedagógicos, sendo apenas classificados por comprovação de títulos. Esse tipo de contratação possibilita que professores com formação inicial precária sejam inseridos na rede.

Assevera que a precariedade da formação inicial se torna insuficiente para que possam aproveitar os conhecimentos proporcionados em momentos de formação continuada. Diante dessas circunstâncias, esses profissionais que representam um número significativo, além de representarem um custo menor para os

cofres públicos, são convencidos com mais facilidade sobre novas concepções de educação, novas ideias. Outro limite que merece destaque para a implantação da PHC “na rede pública de educação, são as condições de trabalho do professor” (BACZINSKI, 2012, p. 52). Com salas de aula lotadas; inúmeras séries e turmas diferentes para trabalhar; alguns são responsáveis por mais de uma disciplina; “as salas de aulas muito quentes, constituindo-se em um ambiente inadequado para o estudo; carga horária de trabalho elevada”. E ainda como corolário dos limites apresentados tem-se “uma educação escolar que oferece, principalmente para a classe trabalhadora, um estreito acesso ao conhecimento sistematizado, erudito, científico” (BACZINSKI, 2012, p. 52-53). Deixando prevalecer, dessa forma, para a classe que já é dominante, o domínio do conhecimento científico, e para a classe dominada, mantendo-se somente a mínima formação científica e a máxima formação para servir ao mercado de trabalho e as suas exigências (BACZINSKI, 2012, p. 53).

Coutinho (2013) ao fazer alguns apontamentos em relação ao processo de (re) estruturação do sistema público de educação no município de Limeira-SP, realizado no ano de 2013, destaca alguns desafios teóricos e problemas impostos pela prática pedagógica. O primeiro problema foi a falta de análises histórico-críticas (sociais, políticas, econômicas, pedagógicas) que permitissem captar e compreender a realidade da cidade, da educação no município, de modo geral, e da rede pública municipal de educação, especificamente. Registra que faltam, muitas vezes, fazendo uso de palavras que estão na moda, instrumentos efetivos de gestão, isto é, de dados organizados, sistematizados e analisados. Aponta que a questão da gestão, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é um tema que precisa de estudos sistematizados (COUTINHO, 2013).

A pesquisadora destaca que um dos primeiros desafios relacionava-se à organização administrativa da secretaria de educação

para que pudesse começar a trabalhar numa determinada direção. Ressalta problemas em relação ao currículo e a sua (re) elaboração e desafios relacionados à questão da avaliação para atender aos pressupostos da PHC e contribuir para que os filhos das classes trabalhadoras pudessem ter uma trajetória escolar com sucesso. Assevera, no entanto, que a organização e o funcionamento da referida secretaria, ainda, estava em processo de reestruturação e que as ações ou estavam em curso ou em vias de definição (COUTINHO, 2013).

Gasparin (2013, p. 89; 94) apresenta resultados provisórios referentes a uma de suas pesquisas realizadas, apontando que o trabalho desenvolvido, desde 1992, em oitenta e oito cidades (sessenta e oito do Paraná; sete de Santa Catarina; três de São Paulo; uma do Espírito Santo; uma da Paraíba; uma do Distrito Federal; duas do Mato Grosso do Sul; duas do Amazonas, duas do Acre; e uma, em Lima (Peru), procurando implantar a PHC tanto no ensino fundamental e médio quanto no ensino superior, tem demonstrado muitos aspectos positivos e muitos pontos críticos. Seguem alguns pontos críticos: poucos conhecimentos sobre o materialismo histórico-dialético, visto que muitos docentes consideram a PHC “uma teoria altamente complexa”; de forma contraditória existe “entusiasmo para conhecê-la, mas não para ser assumida como fundamento” da prática docente; muitos cursos de ensino superior, que trabalham com a formação de futuros professores “para o ensino fundamental e médio, têm seu currículo baseado no materialismo histórico-dialético”, mas isso não é garantia de que tais professores assumirão “a pedagogia histórico-crítica como linha diretriz de seu trabalho docente”; muitos professores “argumentam que a elaboração do plano de ensino, seguindo a didática da pedagogia histórico-crítica, é muito difícil, com muitos passos, detalhes”, exigindo estudo, pesquisa e busca de material; o tempo que os professores “têm para planejar suas aulas e realizar outras tarefas, na hora-atividade, não é suficiente, o que gera desânimo” (GASPARIN, 2013, p. 94).

Os problemas e os desafios enfrentados por redes de ensino que tentaram institucionalizar (implementar) a PHC, não devem causar desânimo naqueles que acreditam ser possível a socialização dos conhecimentos relevantes em suas formas mais desenvolvidas para as camadas populares, mesmo sob o domínio do capitalismo. No entanto, é preciso compreender, conforme explicam Saviani e Duarte (2012), que há uma diferença fundamental entre acreditar na possibilidade da “plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e de aprendizagem” dos conteúdos das ciências, artes e filosofia (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4). É evidente que essa luta por si só não revolucionará a sociedade, uma vez que a escola não tem esse poder de transformá-la. No entanto, não se deve fetichizar a revolução. Pois, ela é uma ação humana, que como qualquer outra depende da consciência, de ações coletivas conscientes e organizadas. A revolução não é obra do capitalismo e sim da classe trabalhadora, que precisará estar conscientemente organizada (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4-5).

É, nesse sentido, que a educação mais do que nunca se torna um campo estratégico de grande importância. A afirmação de Duarte de que quando “a escola ensina de verdade os filhos da classe trabalhadora”, oferece perigo para os dominantes, confirma a mencionada importância (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 9). Saviani e Duarte (2012) registram que o domínio dos conhecimentos é uma das armas que os dominantes utilizam “para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 9). Defendem a tese de que a luta pelo socialismo coincide com a luta pela escola pública. Explicam que essa tese se apoia “na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2). A contradição se dá entre a especificidade do trabalho educativo escolar, que reside na socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas “e o fato de

que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2). Para Duarte et al. (2012, p. 108) a educação escolar é o campo principal no qual se trava a luta entre aqueles que defendem a socialização do conhecimento e aqueles que são contrários a essa socialização. A classe burguesa e seus intelectuais lutam incansavelmente pela não socialização, na escola, do conhecimento sistematizado. De acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 2), “a difusão de pedagogias que postulam para a escola todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento”, é favorável aos interesses da classe dominante na sociedade capitalista.

Para a transformação consciente e intencional da realidade social, é necessário “compreendê-la para além das aparências, para além do imediato” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4). E o domínio consciente das condições e das contradições que se formaram na realidade anterior é justamente o que possibilita essa grande transformação (a revolução). É preciso compreender a revolução para muito além da tomada de poder econômico e político, visto que ela deve ser encarada “como um processo de transformação da sociedade e das pessoas, cuja extensão temporal pode ser grande”, particularmente, levando-se em consideração tanto a complexidade quanto a dimensão “dos problemas que têm sido criados pelas estratégias adotadas pela classe dominante na tentativa de se perpetuar no poder” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4-5). De acordo com Martins (2011), a educação é vista por Gramsci como fundamental à estratégia de construção do socialismo, pois, se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social (MARTINS, 2011, p. 142).

A PHC se coloca justamente como uma pedagogia que valoriza o ensino dos conhecimentos, em suas formas mais desenvolvidas, nas áreas das ciências, artes e filosofia, pela mediação do trabalho educativo com a perspectiva de superação do capitalismo.

Em poucas palavras, entre outros, são desafios para a implementação da PHC nas redes de ensino: professores e educadores, de modo geral, que não são, em sua maioria, formados sob a perspectiva da PHC, portanto, a concepção de mundo, de sociedade, de homem, de aluno e de educação não é marxista; as legislações e orientações educacionais seguem em direção contrária a essa teoria pedagógica; formação inicial e continuada de professores precária e, em muitos casos, aligeirada pelos cursos à distância que vêm se proliferando no Brasil, o que dificulta até mesmo para a compreensão dessa teoria pedagógica; o enfoque dado pela PHC ao ensino dos saberes científicos, artísticos e filosóficos, seguindo na contramão das pedagogias contemporâneas hegemônicas, que conduzem para a secundarização e/ou esvaziamento dos conteúdos escolares para as escolas públicas, onde estudam os filhos dos trabalhadores (dos dominados).

3.4. CRÍTICAS DIRIGIDAS À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani (2011, p. 64-66) aponta que um conjunto de críticas contra a PHC, logo começaram a se manifestar e que as objeções costumam se apresentar como falsas dicotomias que precisam ser esclarecidas. A primeira dicotomia se expressa na oposição entre conteúdo e forma. Segundo essa objeção, a pedagogia, em questão, "seria conteudista, e, nesse sentido, desconsideraria as formas, os processos e os métodos pedagógicos". O autor esclarece que para

ensinar é fundamental que inicialmente seja feita a seguinte pergunta: “para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar”? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? É a partir daí que “surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar” (SAVIANI, 2011, p. 64).

Essa transformação é o processo por meio do qual são selecionados, “do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação”. Portanto, a questão fundamental da pedagogia é o problema dos processos, dos métodos, das formas; evidentemente que “não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. O método é essencial ao processo pedagógico” (SAVIANI, 2011, p. 65-66). À escola cabe o papel de possibilitar às novas gerações o acesso ao mundo do saber metódico, sistematizado, científico. Por isso, precisa se preocupar com a organização de processos, com o descobrimento das formas adequadas a essa finalidade, sendo esta a questão principal da pedagogia escolar.

Duarte (2012a, p. 164) referindo-se à crítica aos conteudistas, explica que o adjetivo conteudista é frequentemente utilizado com um sentido pejorativo, revelando “a visão unilateral que muitas pessoas têm do que seja o conteúdo do conhecimento”. Quem pensa dessa forma não compreende a dialética entre conteúdo e forma. Esse mesmo autor, citando as palavras de Vigotski, esclarece que “Um determinado conteúdo pode ser apresentado de maneira adequada tão somente com o auxílio de determinadas formas” (VIGOTSKI, 1995, p. 54 apud DUARTE, 2012a, p. 164). O termo transmissão de conhecimentos deve ser compreendido no sentido de instrumentalizar

(de possibilitar o acesso e a apreensão dos instrumentos essenciais: conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas) o aluno com as ferramentas básicas que possibilitem a sua participação na sociedade. Portanto, o conceito de transmissão não é concebido como simples reprodução de conhecimentos de modo passivo, mecânico, conforme acontecia na pedagogia tradicional (SAVIANI 2002; 2008b).

A segunda crítica se expressa pela dicotomia entre socialização *versus* produção do saber. De acordo com Saviani (2011, p. 66), é possível fazer a articulação entre o problema da relação entre forma e conteúdo com o da socialização do saber produzido. É justamente sobre a base do problema da socialização dos meios de produção que é preciso considerar como fundamental a questão da socialização do saber elaborado. Isto porque “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção”. A tendência na sociedade capitalista é a de “torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital” (SAVIANI, 2011, p. 66).

A classe dominante, portanto, toma providências para que o trabalhador obtenha algum tipo de saber, sem o qual não poderia produzir; “se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada!” (SAVIANI, 2011, p. 66-67). É por isso que a história da escola no capitalismo carrega consigo essa contradição. O autor relembra que Adam Smith, já indicava claramente que os trabalhadores deveriam ser educados, porém em doses homeopáticas, ou seja, deveriam receber somente “o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazerem crescer o capital”. Nada mais do que isso. Isso significa que o saber sistematizado deveria continuar sendo de propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2011, p. 66-67).

No contexto da PHC, o problema da socialização do saber, inspira-se totalmente “na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx” (SAVIANI, 2011, p. 67). Daí a máxima de Saviani (2008b) de que os dominados (os explorados) precisam dominar (adquirir os conhecimentos) aquilo que os dominantes dominam para poderem se libertar de sua condição de exploração. Além da transmissão efetiva dos conhecimentos relevantes acumulados pela humanidade, é necessário que a educação escolar contribua para a construção da consciência de classe dos dominados.

Em relação à terceira dicotomia, saber *versus* consciência, a pedagogia histórico-crítica é acusada de dar mais importância à aquisição do saber do que à consciência crítica. Esse tipo de “objeção pressupõe que é possível desenvolver a consciência à margem do saber. É como se o acesso ao saber pudesse ser feito de forma inconsciente”. Em verdade, à medida que os trabalhadores dominam os instrumentos de elaboração do saber é que o nível de suas consciências aproxima-se de uma forma elaborada. Sob essa ótica, “é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber” (SAVIANI, 2011, p. 67-68).

A quarta dicotomia trata sobre a questão do saber acabado *versus* saber em processo. Essa crítica aponta que a PHC “implicaria numa visão do saber como algo definitivo e acabado, tratando-se apenas de transmiti-lo” (SAVIANI, 2011, p. 68). Esta objeção também é descabida. Como o saber é produzido socialmente, não cabe falar em saber acabado, uma vez que a produção social do saber é histórica, portanto, “não é obra de cada geração independente das demais”. O problema da pedagogia é exatamente “permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou” (SAVIANI, 2011, p. 68). O fato de se falar na socialização de um saber, “supõe um saber existente, mas isso não significa que o

saber existente seja estático, acabado”. Trata-se de um saber que está sujeito à transformação, “mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se” (SAVIANI, 2011, p. 68).

Quanto à quinta dicotomia saber erudito *versus* saber popular, esse autor acredita “que ela pode ser ligada à questão do ponto de partida e ponto de chegada”. Há a afirmação de que a PHC valorizaria a cultura erudita em detrimento da cultura popular e, que devido à centralização no ponto de chegada, desconsideraria o ponto de partida. Ora “o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante” (SAVIANI, 2011, p. 68-69). Aquilo que hoje recebe a denominação de “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses” (SAVIANI, 2011, p. 69, grifo do autor).

É relevante compreender que “essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa”. O saber erudito não é puramente dominante, burguês e a cultura popular não é puramente popular. A cultura popular absorve “elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas”. Essa dicotomia precisa ser superada porque se o povo tem acesso ao saber erudito, este, não é mais sinal distintivo de elites, ou seja, ele se torna popular. A cultura popular compreendida “como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. A isso se liga a questão do ponto de partida *versus* ponto de chegada” (SAVIANI, 2011, p. 68-69, grifo do autor).

Esse autor assevera que é injusta a acusação de que descuidou da cultura popular. Registra que no seu texto “Para além da curvatura da vara”, trabalhou o problema pedagógico levando em conta essa

“diferença entre o *ponto de partida* e o *ponto de chegada*”. Mostrando que o processo pedagógico deve “realizar no *ponto de chegada* o que no *ponto de partida* não está dado” (SAVIANI, 2011, p. 69, grifos do autor). Do ponto de vista escolar, a cultura popular, “é da maior importância enquanto ponto de partida”. Entretanto, não é a cultura popular que vai delinear “o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função”? Para desenvolver essa cultura popular, que é assistemática e espontânea, o povo não necessita de escola, uma vez que pode desenvolvê-la “por obra de suas próprias lutas, relações e práticas”. O povo necessita “da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2011, p. 69-70).

Uma questão fundamental na pedagogia, exposta com veemência pelo movimento escolanovista, trata-se dos interesses do aluno. O objetivo do processo pedagógico é o desenvolvimento dos alunos, portanto, seus interesses devem necessariamente ser levados em consideração. O problema, entretanto, é o seguinte: que interesses têm os alunos? É preciso questionar, também, se a referência é o aluno empírico ou o aluno concreto. O aluno empírico, ou seja, aquele que pode ser imediatamente observável tem determinados desejos, aspirações e sensações “que correspondem à sua condição empírica imediata”. No entanto, essas aspirações, desejos “não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam como indivíduo concreto” (SAVIANI, 2011, p. 71).

Aquilo que a criança manifesta como seu interesse à primeira vista nem sempre “é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais”. Em contrapartida, os conteúdos que o aluno tem a tendência de “rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos”. Assim, a ênfase

nos conteúdos instrumentais não pode se desvincular “da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes” (SAVIANI, 2011, p. 71). Cabe ao professor definir aquilo que é importante que os alunos aprendam para viver na atual sociedade. Sob a perspectiva da PHC, o professor ao trabalhar com o aluno concreto necessitará do domínio das objetivações humanas “para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski”. Foi esse o caminho que Vigotski e seus colaboradores seguiram “ao constatar que o desenvolvimento do psiquismo humano é promovido pela educação”. A aprendizagem promovida pela educação não segue o desenvolvimento, mas o antecede e o empurra para frente. Portanto, as relações entre psicologia e pedagogia se manifestam “na forma de ação recíproca” (SAVIANI, p. 2019, p. 185).

A PHC, tendo como categoria central a noção de concreto, é uma pedagogia concreta “que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais”. Uma pedagogia marxista cuja inspiração e construção estão “em consonância com os princípios teórico-práticos do materialismo histórico” (SAVIANI, 2012c, p. 84). Para a pedagogia tradicional (pedagogia da essência) os educandos são considerados como indivíduos abstratos, ou seja, “como expressões particulares da essência universal que caracteriza a realidade humana”, já a pedagogia moderna (pedagogia nova) os considera “como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo”. Seguindo por esse caminho a pedagogia moderna elimina a história, “naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético” (SAVIANI, 2012c, p. 78-79).

De modo diferente, a perspectiva histórico-crítica da educação “considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade da diversidade, ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese de relações sociais” (SAVIANI, 2012c, p. 79, grifo do autor). Logo, aquilo que é do interesse do “aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu”. Assim, também, os meios e as relações de produção que foram herdados da geração anterior pela geração atual, não foram por ela escolhidos, com isso “a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente” (SAVIANI, 2012c, p. 79). A criatividade será expressa pela “forma como assimila estas relações e as transforma”. Deste modo, os educandos, como concretos, “também sintetizam relações sociais que não escolheram”. Isto anula a ideia, que não corresponde à realidade humana, “de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha”. Disso decorre que, para compreender os interesses dos alunos, é de grande importância a distinção “entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto”. O aluno empírico pode ter interesses, desejar determinadas coisas que não correspondem necessariamente “aos seus interesses concretos” (SAVIANI, 2012c, p. 79-80).

O aluno empírico pode, muitas vezes, não querer aprender os conhecimentos e sendo deixado à sua própria sorte, pode preferir ficar jogando, brincando, tratando sobre assuntos ligados ao seu cotidiano sem aprofundá-los, enfim pode preferir não estudar os conhecimentos relevantes mais desenvolvidos pela humanidade. Os conhecimentos sistematizados, que foram e são produzidos historicamente e que integram o conjunto dos meios de produção, podem não ser de interesse desse aluno empírico, mas, esses conhecimentos correspondem diretamente aos interesses do aluno concreto. Enquanto síntese de relações sociais o aluno está inserido numa sociedade que coloca exigências em relação ao domínio de

determinados tipos de conhecimentos. Com isso, é tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esses tipos de conhecimentos. E quais conhecimentos seriam esses? De acordo com Martins (2017), toda a dinâmica do processo escolar deve estar articulada a partir do trabalho como princípio educativo, ou seja, é preciso torná-la uma forma de fazer com que os alunos “se apropriem do conhecimento do modo pelo qual o ser social foi e é produzido historicamente, para que conscientemente possa nele intervir com vistas à finalidade da humanização” (MARTINS, 2017, p. 255). Os conteúdos que possibilitam a referida apropriação encontram-se no patrimônio cultural da humanidade e encontram-se sistematizados na forma de ciência, filosofia e arte. Esses conhecimentos precisam ser ensinados “nas diferentes fases do aprendizado”, com métodos apropriados, “tendo como ponto de partida o conhecimento que o educando traz articulado na forma de senso comum” (MARTINS, 2017, p. 256).

A forte defesa pela pedagogia histórico-crítica da educação em relação ao ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, não implica confundi-la com a pedagogia tradicional, uma vez que aquela defende conteúdos vivos, contextualizados, históricos e não conteúdos estáticos, desatualizados e desconectados da realidade dos alunos. Também não deve ser confundida com pedagogia autoritária e que fomenta a passividade dos alunos, como se caminhasse, em relação a esse aspecto, no sentido contrário à escola nova que defendia a centralidade do aluno. Sob a perspectiva da PHC, o professor deve incentivar a iniciativa e os interesses dos alunos sem, no entanto, abrir mão de sua iniciativa. Portanto, professor e alunos, embora ocupem posições distintas nos processos de ensino e de aprendizagem, são agentes sociais de transformação. Duarte (2016) afirma que o ensino dos conteúdos escolares deve ser orientado visando à transformação da concepção de mundo dos indivíduos. Para essa teoria pedagógica, ancorada na concepção de mundo do materialismo histórico-dialético, a educação é, antes de tudo, um processo de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PHC contrapõe-se às orientações pedagógicas hegemônicas da atualidade, pseudopedagogias, as quais contam com grande repercussão na mídia, são beneficiadas com uma avalanche de publicações, e, ainda, que de modo difuso e impreciso são incorporadas “nas diretrizes que compõem a política educacional” (SAVIANI, 2013c, p. 279; 2019). Portanto, sendo divulgadas nas escolas e no conjunto da sociedade, exercem poder de atração sobre os educadores. Saviani (2019) destaca que essas pretensas novas pedagogias tem tornado a escola esvaziada de sua função específica de ensinar os conhecimentos sistematizados. A falta de crença no saber científico e a busca por soluções mágicas, como pedagogia das competências, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos, multiculturalismo e outras fórmulas semelhantes, vêm ganhando aderência junto aos professores. Com isso, é estabelecida uma cultura escolar que desvaloriza a cultura elaborada e desprestigia os professores e os alunos que querem trabalhar seriamente, fazendo prevalecer o imediatismo do cotidiano e o utilitarismo (SAVIANI, 2019). Apesar das resistências quanto à implementação da pedagogia histórico-crítica, essa teoria pedagógica empenhando-se “em articular a educação com a transformação revolucionária da sociedade, convoca-nos para atuar nas várias frentes de luta que se impõem aos educadores no contexto atual” (SAVIANI, 2013c, p. 279).

A pedagogia histórico-crítica, mantendo-se fiel à diretriz metodológica gramsciana de atentar para as novas questões que a nova situação histórica impõe, procura seguir no campo da educação brasileira consciente de que é necessário enfrentar e superar todas as limitações para que seja possível levar a bom termo essa tarefa (SAVIANI, 2013a, p. 77). Todavia, não se deve ter “a ilusão

de que ela pode ser adotada como referência para a organização da educação nacional e como orientação das políticas educativas no quadro das relações sociais vigentes dominadas pelo capital” (SAVIANI, 2019, p. 159). Segundo Saviani (2019), o que se propõe é que essa pedagogia possa servir, em relação à educação, como uma arma de resistência e de combate que possibilite instaurar relações educativas que correspondam às necessidades e aspirações dos trabalhadores. Com ela, há, também, o desejo de “contribuir para que os professores revejam sua própria ação pedagógica auxiliados e/ou provocados pelos posicionamentos nela apresentados”. Essa proposição pedagógica, obviamente, “aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber”. Entretanto, como arma de luta, “foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual, na qual predomina a divisão do saber” (SAVIANI, 2008b, p. 64).

Essa teoria pedagógica é relevante tanto para a formação inicial quanto continuada de professores podendo ser considerada como um antídoto em relação às pedagogias hegemônicas da contemporaneidade, as quais pertencem a um amplo grupo, composto por pedagogias que já circularam no campo educacional brasileiro. Porém, conforme os apontamentos de Saviani (2012a; 2019), essas concepções pedagógicas foram refuncionalizadas, no contexto neoliberal e pós-moderno, e receberam novas denominações. É necessário ressaltar que as pedagogias hegemônicas (representadas pelo neoprodutivismo com as variantes do neotecnicismo, neoconstrutivismo e neoescolanovismo), apesar de apresentarem diferenças entre si, têm um ponto crucial em comum: conduzem à secularização e/ou esfacelamento do ensino dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, contribuindo para o esvaziamento da natureza e da especificidade da educação escolar e, conseqüentemente, para a manutenção da sociedade capitalista.

De acordo com Saviani (2012a, p. 169), com a pedagogia neotecnista (tecnicismo refuncionalizado) o controle de decisão é deslocado do “processo para os resultados”. Com isso, “a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado”, seja de forma mediata, “pela criação das agências reguladoras”, seja de forma direta, “como vem ocorrendo no caso da educação, com a criação de sistemas nacionais de avaliação”, os quais são encarregados “de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2012a, p. 169).

O lema do aprender a aprender tem raízes na vertente escolanovista, no entanto, através do construtivismo, recebeu atualização e revitalização (DUARTE, 2001). Saviani (2012a) destaca que esse lema, na situação atual, é ligado à constante exigência de atualização posta pela necessidade de ampliação do âmbito da empregabilidade. A metamorfose, os ajustes e a sua ressignificação, no que tange à sua elaboração originária calcada no escolanovismo, permitem que a denominação neoescolanovismo seja adequada a essa forte revitalização e refuncionalização. No atual contexto, de modo semelhante ao que ocorreu na passagem do construtivismo para o neoconstrutivismo, o neoescolanovismo ou pedagogia neoescolanovista, recupera os princípios básicos da pedagogia nova, tais como: a centralidade da criança, o lema do aprender a aprender, a atividade do aluno, e a valorização da autoaprendizagem. No entanto, não mantém a mesma preocupação em estruturar uma pedagogia com bases científicas. Muito pelo contrário, respirando o clima da pós-modernidade, “comunga da desconfiança na ciência, da descrença nas metanarrativas, da impossibilidade de atingir-se a verdade e o conhecimento objetivo” (SAVIANI, 2012a, p. 167).

A pedagogia histórico-crítica foi elaborada para a realidade brasileira e luta por um novo tipo de sociedade e pelos interesses dos

dominados, defendendo e apontando caminhos para uma educação de qualidade para as camadas populares. É uma pedagogia de combate que oferece armas críticas e proposições (orientações) para que os professores possam cotidianamente lutar. As redes de ensino, escolas, professores e educadores, de modo geral, ao assumi-la para orientar o trabalho educativo devem estar vigilantes para resistir às seduções das pedagogias hegemônicas da atualidade, contrapondo-se, portanto, às perspectivas de ensino espontaneístas, pragmáticas, assistemáticas e defensoras do cotidiano, do ensino ligado à vida, às competências e habilidades, as quais secundarizam e/ou esfacelam a socialização dos conhecimentos. De acordo com Duarte (2016), “a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida ‘tal como ela é’”. Por si só a escola não faz a revolução, mas lutar para que ela “transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016, p. 27, grifo do autor).

Sob a perspectiva da PHC, é necessário, portanto, reconhecer e defender a importância da transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas. Considerando, evidentemente, que essa transmissão não ocorre por meio de um processo passivo para o aluno, tampouco que tais conhecimentos devem ser ensinados de modo desligado da vida, visto que os cinco momentos dessa pedagogia são interligados, e que a mesma tem como categoria central a mediação que implica na necessidade da contradição entre os conhecimentos dos alunos e os do professor. Assim, sob a ótica dessa teoria pedagógica, os conhecimentos cotidianos, espontâneos são entendidos como ponto de partida, mas jamais como ponto de chegada da prática educativa que deve almejar a transmissão dos mencionados conhecimentos.

Acredita-se que apesar das circunstâncias atuais, é possível e necessário realizar um trabalho educativo transformador, que

instrumentalizado pelos fundamentos teóricos e didáticos da PHC, insere-se no processo maior de transformação da sociedade, buscando contribuir para melhorar a qualidade social da educação das classes populares. A consciência de que a sociedade capitalista não é um campo adequado para a implantação dessa teoria pedagógica não deve inviabilizar as ações de professores e de outros educadores, que podem assumir o compromisso de trabalharem com os alunos os conhecimentos sistematizados em suas formas mais desenvolvidas, como instrumentos que possibilitem a construção de uma nova concepção de mundo (materialista, histórica e dialética). Capacitando-os, assim, através da educação, mas não somente por ela (os movimentos sociais populares, também, desempenham papel relevante), para as resistências e lutas que visam à transformação da atual forma de sociabilidade que é excludente. Nessa direção, *os professores podem agir como intelectuais orgânicos vinculados aos dominados*, contribuindo para que, estes, possam estabelecer *uma nova relação hegemônica* que permita a constituição de *um novo bloco histórico a ser por eles dirigido*. A educação escolar como mediação social, ocupa um papel crucial para que as classes populares possam elevar o seu nível cultural, sem o qual não podem alcançar a hegemonia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACZINSKI, A. V. A Pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná: continuidades e rupturas. In: MARSIGLIA, A. C. G. e BATISTA E. L. (orgs.). *Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea). p. 37-58.

CARDOSO, M. M. R.; MARTINS, M. F. A catarse na Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista HISTEDBR On Line*, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun. 2014.

COUTINHO, L.C.S. Apontamentos sobre o processo de re (estruturação) do sistema de educação público municipal de Limeira-SP. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 175-189, dez. 2013.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

_____. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a – (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 149-166.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b – (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 37-58.

_____. *Os conteúdos e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. - Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N.; FERREIRA, B.J.P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H.V de O. A Pedagogia Histórico-Crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani. In: SAVIANI, D. ; DUARTE, N (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 87-120.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531 – 541, set/dez 2007.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M.. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012- (Coleção educação contemporânea).

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática?-Onde está o critério de verdade? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, dez. 2013.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

_____. *Cadernos do cárcere*. Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do ensino médio. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, maio/ago. 2008.

MAGALHÃES, G. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Avaliação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. n. 15 (2013). Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9354/6206>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

MARSIGLIA, A.C.G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

MARSIGLIA, A.C.G. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para a educação brasileira. *X Seminário Nacional do HISTEDBR- 30 anos do HISTEDBR (1986-2016)*. Contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira. 18 a 21 de julho de 2016/UNICAMP. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>>. Acesso em: 22 de fev.2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n.2. p. 97-105. dez. 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. ; MARTINS, L. M. ; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Rev. HISTEDBR On-line*. Campinas, SP v. 19. 1-28. (2019).

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica* - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2.ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2015.- (Coleção formação de professores).

_____. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; ÁGUDO, M. de M. (Orgs.) *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.p. 83-98.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A, A.; FACCI, M. G. D. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. –Campinas, SP: Autores Associados, 2016.- (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, M. F. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2008, p. 125-159 (Coleção educação contemporânea).

_____. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011.

_____. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. *Comunicações*, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio-agosto 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MORADILLO, E.F.; CARVALHO, J.R.M; ANUNCIAÇÃO, B.C.P; LIMA, C. ; MESSEDER-NETO, H.S.; PIMENTEL, H.O. ; SÁ, L.V. ; SANTOS, M.S. ; SOUZA, P.F.S. ; SILVA, R.J. A incorporação da pedagogia histórico-crítica nos componentes curriculares de metodologia do ensino de química: a experiência da Ufba. *53º Congresso Brasileiro de Química*. Realizado no Rio de Janeiro/RJ, de 14 a 18 de Outubro de 2013.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *36ª Reunião Nacional da ANPEd*, Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

ORSO, P. J.; MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. *X Seminário do HISTEDBR- 30 anos do HISTEDBR (1986- 2016)-Contribuições para a História e Historiografia da Educação Brasileira*. De 18 a 21 de julho de 2016. UNICAMP.

ORSO, P. L; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. *Pedagogia Histórico-crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

SACCOMANI, M. C. da S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na busca de uma formação emancipadora. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, C.A. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília*. São Paulo:Cortez, 1994, p.243-286.

_____. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Revista Ideação*. Centro de Educação e Letras. Unioeste. Campus Foz do Iguaçu, v.10, n.2, p.11-28, 2º sem. 2008a.

_____. *Escola e democracia*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

_____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012a.

_____. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N.(org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 167-182.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D. ; DUARTE, N (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c – (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 59-86.

_____. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, J.C; MAGALHÃES, L. da R.; SANTOS, W. da S. (Org.). *Gramsci no limiar do século XXI*. 1 ed. Digital. Campinas, SP: Librum Editora, 2013a. 142f. p. 60-79.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador ,v.5, n.2, p.25-46, dez. 2013b.

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSÍGLIA, A.C.G. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.p. 247-280.

_____. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. ; DUARTE, N.; Prefácio. In: SAVIANI, D. ; DUARTE, N (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 – (Coleção polêmicas do nosso tempo). p. 1-11.

TAFFAREL, C. N. Z. Entrevista. *Pedagogia Histórico-Crítica. Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015. Por: Cláudio de Lira Santos Júnior, Flávio Dantas A. Melo.

VIANA, E. *A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.142f. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOBRE A AUTORA

Silmara A. Lopes

Doutoranda em Educação pela UFSCar- Campus- Sorocaba. Licenciada em Filosofia e Pedagogia. Profissional da área da educação, com experiência de 31 anos, na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Tendo trabalhado como Professora, Vice-Diretora de Escola, Diretora de Escola e a mais de 16 anos no cargo de Supervisor de Ensino. Professora no âmbito particular de ensino em Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e Professora com 10 anos de experiência em Cursos Preparatórios para Concursos Públicos na área da Educação. Membro do grupo de pesquisa GPTeFE - Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação, da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar- Campus-Sorocaba. Tem experiência nas áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Formação de Professores. Áreas de interesse de pesquisa: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação e Trabalho; O Ensino de Filosofia no Ensino Médio; o Ensino de Filosofia para crianças; Políticas educacionais e sociais; Adaptações (Adequações) Curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais/específicas; Avaliação na Educação Básica.

E-mail: silmalopes2008@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alunos 10, 13, 21, 26, 27, 29, 35, 56, 57, 59, 65, 68, 69, 71, 72, 77, 78, 80, 81, 82, 89, 91, 97, 99, 100, 102, 103, 113, 114, 115, 116, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 159

B

burguesas 10, 53, 112

C

capital 10, 13, 37, 38, 45, 69, 88, 105, 139, 142, 150
 combate 10, 67, 113, 150, 152
 compreensão 9, 20, 48, 54, 57, 60, 62, 67, 68, 70, 71, 72, 78, 80, 82, 85, 87, 98, 103, 114, 115, 119, 125, 140
 consciência 9, 32, 46, 47, 48, 49, 53, 61, 62, 64, 71, 75, 76, 79, 84, 86, 93, 94, 97, 99, 101, 106, 114, 123, 138, 143, 153
 construção 9, 14, 16, 22, 30, 46, 61, 67, 85, 86, 100, 101, 106, 108, 110, 119, 123, 128, 129, 134, 139, 143, 146, 153
 construção coletiva 9, 108, 110, 128
 contemporaneidade 9, 12, 112, 113, 122, 150
 contextos 9, 53, 54, 60
 crítica 9, 10, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 32, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 48, 51, 52, 53, 57, 77, 82, 83, 90, 91, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 113, 114, 117, 118, 120, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 157, 158
 críticas 9, 10, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 36, 37, 43, 52, 107, 116, 123, 125, 136, 140, 152

D

demandas 10, 38, 39, 113, 116
 desafios 9, 13, 54, 83, 108, 109, 110, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 154
 diferenças 9, 30, 31, 33, 92, 112, 150
 discussões 9, 15, 65, 120, 123, 132

E

educação 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159
 educadores 9, 10, 13, 17, 28, 43, 46, 50, 51, 72, 77, 90, 103, 109, 114, 115, 118, 130, 133, 140, 149, 152, 153
 ensino 9, 13, 21, 23, 25, 28, 29, 30, 41, 47, 48, 56, 59, 67, 68, 69, 78, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 112, 113, 114, 117, 121, 122, 124, 127, 129, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 140, 148, 150, 152, 155, 156, 159
 escola 9, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 41, 43, 44, 47, 49, 50, 58, 59, 61, 65, 67, 69, 71, 77, 90, 92, 97, 99, 100, 102, 103, 112, 114, 115, 116, 121, 122, 126, 128, 133, 134, 138, 139, 141, 142, 145, 148, 149, 152

estudos 10, 12, 20, 21, 72, 83, 85, 92, 106, 118, 120, 123, 132, 133, 136	
F	
formação 9, 12, 13, 54, 56, 60, 61, 64, 69, 84, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 114, 116, 117, 118, 120, 132, 133, 135, 136, 137, 140, 148, 150, 156, 157	
formação de professores 9, 12, 13, 104, 110, 114, 117, 118, 156	
fragilidades 9, 120	
fundamentos 9, 12, 61, 64, 70, 83, 97, 105, 106, 114, 122, 123, 128, 130, 132, 153	
H	
hegemônicas 9, 10, 12, 20, 23, 24, 34, 40, 41, 103, 104, 110, 112, 113, 122, 140, 149, 150, 152, 157	
I	
implementação 9, 12, 103, 110, 117, 123, 133, 135, 140, 149	
instrumento 10, 20, 21, 22, 38, 43, 49, 52, 84, 102, 116, 121, 122	
L	
leitores 10, 12, 81	
leitura 9, 20, 60, 67, 103, 123	
M	
metamorfoses 10, 122	
O	
origem 9, 15, 26, 54, 62, 112	
P	
pedagogia 9, 10, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 49, 50, 51, 52, 57, 58, 69, 70, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 90, 91, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 113, 114, 117, 120, 122, 123, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158	
Pedagogia Histórico-Crítica 6, 9, 16, 49, 140, 154, 155, 156, 157, 158, 159	
pedagogias 9, 10, 12, 13, 23, 24, 31, 32, 33, 35, 39, 40, 41, 52, 53, 78, 100, 103, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 139, 140, 149, 150, 152	
pedagogias contra-hegemônicas 10, 103, 110	
pedagogias hegemônicas 9, 10, 12, 40, 41, 110, 113, 122, 150, 152	
pedagogias liberais 10, 23	
PHC 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 61, 64, 65, 69, 71, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 116, 117, 118, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 143, 144, 146, 148, 149, 152, 153	
prática 9, 13, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 33, 36, 51, 52, 57, 58, 59, 68, 70, 71, 72, 78, 79, 80, 81, 82, 91, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 152, 155	
prática educativa 9, 13, 17, 20, 25, 36, 51, 57, 70, 72, 79, 81, 82, 96, 102, 103, 104, 106, 118, 123, 129, 132, 152	
professores 9, 10, 12, 13, 27, 28, 29, 35, 46, 71, 72, 77, 90, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 128, 130, 132, 133, 135, 137, 140, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157	
psicologia 9, 10, 27, 39, 67, 73, 74, 83, 86, 88, 89, 90, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 114, 131, 146, 156	

psicologia histórico-cultural 9, 10, 67, 83,
86, 88, 89, 96, 100, 101, 104, 105, 114,
131, 156

Psicologia Histórico-Cultural 82, 108

R

redes de ensino 9, 104, 133, 138, 140, 152

refuncionalizações 10

reprodutivista 10, 16, 17, 18, 19, 36, 37, 43,
51, 52

resistência 10, 67, 102, 113, 116, 150

S

sentidos 10, 62

significados 9, 47, 65

sistema capitalista 10, 47, 69

sociedade 9, 12, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 24,
25, 26, 28, 32, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 45,
46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 59, 60, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 77, 78, 84, 86, 99,
100, 114, 115, 116, 119, 120, 122, 123,
132, 133, 134, 138, 139, 140, 142, 143,
146, 147, 149, 150, 151, 153

T

teorias 9, 10, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 34, 36, 43, 52, 53, 92, 95, 102, 108,
115, 122

teorias crítico-reprodutivistas 10, 16, 17, 19,
21, 23, 25, 36, 43, 52

teorias da educação 10, 16, 20, 21, 25

teorias pedagógicas 9, 10, 15, 16, 20, 21,
23, 24, 25, 34, 92

teorias pedagógicas críticas 10

teorias pedagógicas não-críticas 10, 23

terminologias 10, 23, 90

trabalho 9, 10, 12, 13, 14, 34, 36, 39, 41,
46, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 77, 84, 85,
86, 88, 90, 91, 95, 99, 100, 101, 103, 104,
105, 106, 109, 113, 115, 117, 118, 119,
121, 124, 127, 128, 130, 131, 132, 134,
136, 137, 138, 140, 145, 148, 152, 157

trabalho educativo 9, 10, 12, 13, 14, 46, 48,
49, 56, 60, 64, 65, 68, 70, 72, 75, 77, 84,
86, 95, 100, 101, 113, 115, 117, 118, 127,
130, 131, 132, 138, 140, 152

V

vocabulário 10, 116

www.pimentacultural.com

INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)