



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA- UNISUL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLARÍVIA FONTANA POSSAMAI

**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A
RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tubarão
2014

CLARIVIA FONTANA POSSAMAI

**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A
RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada à diretoria de pós-graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Letícia Carneiro Aguiar, Dr^a.

Tubarão

2014

CLARIVIA FONTANA POSSAMAI

**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A
RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

_____, ____ de _____ de 20____

BANCA EXAMINADORA

Profª. e Orientadora Letícia Carneiro Aguiar, Drª
Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul

Prof. Ademir Damazio, Drº.
Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc

Prof. Gilvan Luiz Machado Costa, Drº
Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina consciência”.

Karl Marx

AGRADECIMENTOS

Neste momento de conclusão do curso de mestrado tenho algumas pessoas a agradecer.

Primeiramente venho agradecer aos familiares por estarem sempre presentes me apoiando em qualquer caminhada que escolho seguir.

Agradeço aos doutores(as) pertencentes a banca que desde a minha qualificação se demonstraram tão dedicados e acessíveis quanto as datas de apresentações, mesmo se encontrando lotados de trabalho.

Em especial, agradeço a minha orientadora pela sua dedicação, por me incentivar, acreditar em mim e por ter sido meu amparo.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Pedagogia Histórico-Crítica na perspectiva da análise de sua contribuição para o entendimento da função social da escola, do papel do professor e da relevância do conhecimento científico na Pedagogia Histórico-Crítica. Essa Pedagogia tem como base teórica o Materialismo Histórico e Dialético de Marx e a Teoria Histórico – Cultural de Vygotsky, que também se fundamenta na teoria marxiana. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica. Inicialmente procura-se contextualizar a discussão do objeto de estudo a partir da reflexão sobre o processo de desvalorização do professor, do conhecimento científico e as mudanças ocorridas na função social da escola num contexto de hegemonia neoliberal nas políticas educacionais brasileiras. Buscou-se apresentar a concepção de professor, do conhecimento científico e a função social da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica contrapondo com as ideias neoliberais. A Pedagogia Histórico-Crítica considera o homem um ser social que se desenvolve a partir das interações sociais. O conhecimento é concebido como produzido e acumulado historicamente, e sua apropriação pelos indivíduos no contexto das relações reais, efetivas que ele estabelece com o mundo. O professor assume um papel fundamental no desenvolvimento do estudante e na transmissão de conhecimento científico por estar inserido na escola que é vista como um espaço político-pedagógico que oportuniza ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado. Nas concepções neoliberais, ao contrário, considera a escola um ambiente que deve ser preparado para atender as necessidades do mercado de trabalho. Valoriza o individualismo, a competitividade e, neste caso, considera o conhecimento como adquirido pelas experiências imediatas. Sendo assim, coloca o professor apenas como figurante do processo ensino-aprendizagem. Essas concepções hegemônicas desconsideram a construção histórico-social, ao enfatizar o individualismo, contribuindo para o aumento das desigualdades sociais. É em confronto a isso que a PHC visa a superação dessas desigualdades, oportunizando à classe trabalhadora os conhecimentos construídos historicamente, assim como os conhecimentos clássicos, eruditos, dessa forma instrumentalizando os indivíduos para que tenham condições de lutar pela libertação da exploração e dominação da classe dominante. A PHC visa a igualdade social e para isso busca a efetivação de uma escola democrática, para que todos tenham acesso em igual relevância. Ao contrário do que prega o idealismo hegemônico quando diz que todos têm direitos iguais, mas somente alguns desfrutam de privilégios, pois são considerados merecedores.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Função Social da Escola; Professor; Conhecimento Científico.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objeto de estudio la pedagogía Histórico-Crítica en la perspectiva del análisis de su contribución para el entendimiento de la función social de la escuela, del papel del profesor y de la relevancia del conocimiento científico en la Pedagogía Histórico-Crítica. Esa pedagogía tiene como base teórica el Materialismo Histórico y Dialéctico de Marx y la Teoría Histórico – Cultural de Vygotsky, que también se fundamenta en la teoría marxiana. Esta pesquisa es de naturaleza bibliográfica. Inicialmente se busca contextualizar la discusión del objeto de estudio a partir de la reflexión sobre el proceso de desvalorización del profesor, del conocimiento científico y los cambios ocurridos en la función social de la escuela en un contexto de hegemonía neoliberal en las políticas educacionales brasileñas. Se buscó presentar la concepción de profesor, del conocimiento científico y la función social de la escuela en la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica contraponiendo con las ideas neoliberales. La Pedagogía Histórico-Crítica considera al hombre un ser social que se desarrolla a partir de las interacciones sociales. El conocimiento es concebido como producido y acumulado históricamente, y su apropiación por los individuos en el contexto de las relaciones reales, efectivas que él establece con el mundo. El profesor asume un papel fundamental en el desarrollo del estudiante y en la transmisión de conocimiento científico por estar inserido en la escuela que es vista como un espacio político-pedagógico que oportuna al alumno la apropiación del conocimiento históricamente sistematizado. En las concepciones neoliberales, al contrario, consideran la escuela un ambiente que debe ser preparado para atender las necesidades del mercado de trabajo. Valora el individualismo, la competitividad y en este caso, considera el conocimiento como adquirido por las experiencias inmediatas. Siendo así, coloca al profesor apenas como figurante del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esas concepciones hegemónicas desconsideran la construcción histórico-social, al enfatizar el individualismo, contribuyendo para el aumento de las desigualdades sociales. Es en confronto a eso que la PHC apunta la superación de esas desigualdades, dando oportunidad a la clase trabajadora los conocimientos contruidos históricamente, así como los conocimientos clásicos, eruditos, de esa forma instrumentalizando los individuos para que tengan condiciones de luchar por la liberación de abuso y dominación de la clase dominante. La PHC apunta la igualdad social y para eso busca la efectividad de una escuela democrática, para que todos tengan acceso en igual relevancia. Al contrario de lo que plantea el idealismo hegemónico cuando dice que todos tienen derechos iguales, pero solamente algunos disfrutan de privilegios, pues son considerados merecedores.

Palabras clave: Pedagogía Histórico-Crítica; Función Social de la Escuela; Profesor; Conocimiento Científico.

LISTA DE SIGLAS

CONAE – Conferência Nacional de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PHTC – Psicologia Histórico - Cultural

PUC – Pontifícia Universidade Católica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.....	9
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.	31
2 BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO ATUAL DE DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, DO PAPEL EMANCIPATÓRIO E CRÍTICO DA FORMAÇÃO ESCOLAR.....	36
3 HISTÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	52
4 A ESCOLA, O PROFESSOR E O CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	76
4.1 O PROFESSOR E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PHC.....	85
4.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PHC	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS.....	106

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA.

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na perspectiva da análise de sua contribuição para o entendimento da função social da escola, do papel do professor e da relevância dada ao conhecimento científico.

Entende-se que desde a Conferência de Jomtien¹ em 1990, na Tailândia com o lema “Educação para Todos”, a educação e, em especial a escola, tem sido colocado na centralidade das preocupações dos governos em escala mundial. Vários estudos (GENTILI, 1998; SOUZA, 2001; MARTINS, 2008) têm destacado que a justificativa mais utilizada pelos governos e instituições da sociedade civil para colocar tal centralidade na educação escolar tem sido aquela que afirma que a “educação está em crise”, ou seja, a educação ofertada pelos sistemas públicos de ensino não tem qualidade, pois não atende às novas demandas de uma sociedade em contínua mudança.

Desde então, os países signatários desta Conferência, entre eles o Brasil, e de outros fóruns voltados à discussão dos problemas da não qualidade da

¹ Conferência de Jomtien foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, *Education For All*, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui, entre outras questões, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo). (AGUIAR, 2010, p.14)

educação pública, como também foi a Conferência de Nova Délhi², vem implantando reformas no seu sistema educacional. Reformar o sistema público de educação tem sido o eixo central da política educacional, tendo como foco principal a construção de uma educação de qualidade, ou seja, uma qualidade associada aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, implantando nas escolas a lógica de concorrência, acreditando-se que quanto mais termos produtivos se aplicam à educação, mais produtivo se torna o sistema educacional. Assim, a educação é vista de forma a garantir eficácia, eficiência e produtividade, enfatizando-se o desenvolvimento de programas de *qualidade total*, ou seja, recorrendo para estratégias empresariais de controle, medição e avaliação dos processos produtivos transferidos ao âmbito escolar. Neste caso, educação de qualidade é possibilitar a formação de indivíduos para atender as demandas do mercado capitalista, do seu processo de reestruturação produtiva iniciado desde o final da década de 1960, numa sociedade cada vez mais mundializada, econômica, política e culturalmente.(GENTILI, 1998).

Segundo Gentili (1998), os arautos das mudanças do sistema educacional na América Latina defendem que se faz necessário reformar a escola para adequá-la às necessidades do mercado de trabalho. Na perspectiva neoliberal

Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola

² A Conferência de Cúpula de Nova Delhi, foi assim chamada por ser o nome da cidade, capital da Índia onde foi realizado o evento no período de 13 a 16.12.93, teve o objetivo de dar continuidade ao debate mundial sobre a política de educação para todos, iniciada em 1990 (Conferência de Jomtien, Tailândia), entre os 9 (nove) países em desenvolvimento mais populosos (Brasil, China, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia - EFA 9). As teses centrais são teses consensuais que expressam o anseio e a necessidade de assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, conhecimentos básicos indispensáveis a uma vida plena e produtiva, que constitui a pedra angular de um regime autenticamente democrático. Nunca a democracia precisou tanto da educação como nos dias de hoje. O diálogo em todos os seus níveis e esferas, entre as pessoas, entre as nações, requer um patamar mínimo de conhecimento e cultura. A isto adicione-se o imperativo contemporâneo a que estão sujeitos todos os países, isto é, sem uma base comum de educação e conhecimento, a expansão do processo produtivo e do trabalho estarão prejudicados, comprometendo a própria aspiração de cidadania plena. Conhecimento e cidadania passam a ser um binômio indissociável. (BRASIL, 1994).

está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferenciado serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos "usuários" do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os "melhores" triunfam e os "piores" fracassam. (GENTILI, 1998, p. 18)

Isso porque, nesta concepção, a natureza pública e o monopólio estatal da educação acarretam em uma inevitável ineficácia competitiva da escola. Neste caso a crise na escola anuncia uma incompetência gerencial do Estado para administrar os sistemas nacionais de educação.

Portanto, os governos neoliberais tratam de um problema de administração e não de aumentar orçamento educacional, apenas de gastar este orçamento da melhor forma, ou seja, não é necessário contratar mais trabalhadores mas sim, "docentes mais bem formados e capacitados"; além disso, não se percebe a necessidade da construção de mais escolas, mas sim, de se "fazer um uso mais racional do espaço escolar; que não faltam mais alunos, mas 'alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo'". (GENTILI, 1998, p.19).

Os governos neoliberais dizem fazer uma revolução educacional, mantendo os mesmos recursos financeiros, mas, é preciso

[...] promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão-somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas. Trata-se de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e capacidade dos consumidores. (GENTILI, 1998, p.19).

Nesta condição fica evidente que a educação não será um direito que todos poderão usufruir, afinal ela está submetida à regras de competição, portanto, terão oportunidades os indivíduos que se apresentarem como empreendedores, consumidores responsáveis com vistas a um mercado flexível e dinâmico.

Esta reforma administrativa leva a educação ao caminho da competição privada, reduzindo a educação numa condição de mercadoria.

É neste contexto sócio-político e econômico-cultural que se compreende o significado da reflexão sobre a função social da escola. Pensar a sua função social é refletir sobre a questão: "educar para qual sociedade?" Educa-se para formar o

“homem da ordem”, passivo, resignado e pragmático ou um “homem crítico”, que sabe elaborar uma reflexão crítica, radical sobre a realidade na qual vive, militante e sujeito de sua história? Tais questionamentos levam ao pressuposto de que a educação tem papel diferenciado conforme o projeto de sociedade que se deseja construir.

Pensar a função social da escola é, portanto, refletir de forma posicionada política e ideologicamente, diante do que esta instituição faz ou deixa de fazer, do por que, para quem, quando e como faz.

Atualmente, o que se constata é uma visão mais pragmática, reducionista de educação que vem sendo preconizada, implementada e diretamente vinculada ao mercado de trabalho. Portanto, é neste contexto que a PHC em contrapor as pedagogias hegemônicas, demonstrando sua concepção de escola, enquanto democrática e de conhecimento, enquanto aquele acumulado ao logo da história transmitido sistematicamente para um sujeito que se constrói social e historicamente como produto e produtor de sua história e não apenas mero figurante, tendo que somente se adaptar ao que a sociedade impõe neste caso a capitalista.

Mais recentemente, sobretudo a partir dos anos de 1990, em decorrência das mudanças do padrão de desenvolvimento sociometabólico do capital, evidenciadas a partir de três fenômenos que se articulam, a reestruturação produtiva³, a globalização⁴ e o neoliberalismo⁵, ocorrem reformas na educação

³ A chamada reestruturação produtiva leva a um modelo de acumulação flexível com desdobramento na vida econômica, política e social. Esse modelo repercute também na educação, que vem sendo controlada pela necessidade de acumulação de capital. O novo modelo exige também dos profissionais uma constante readaptação, com aquisição e domínio de novas competências que acompanhem o crescimento tecnológico. (LEITE, 2010).

⁴ A “globalização” é considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estado-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação. (DALE, 2004).

⁵ Neoliberalismo é um sistema econômico que prega uma intervenção mínima do Estado na economia, deixando o mercado se autorregular com total liberdade. Defende a instituição de um sistema de governo onde o indivíduo tem mais importância do que o Estado, sob a argumentação de que quanto menor a participação do Estado na economia, maior é o poder dos indivíduos e mais rapidamente a sociedade pode se desenvolver e progredir. (FONTANA, 2011). Esta perspectiva econômica-política preconiza a crescente desresponsabilização do Estado pela gestão e financiamento da educação pública.

brasileira e em vários países capitalistas de centro e de periferia, promovendo uma refuncionalização da educação.

Segundo Masson (2009, p.89)

A educação é tomada como um dos sustentáculos imprescindíveis para o delineamento de uma nova subjetividade humana que melhor se adapte à sociedade atual e que, ao mesmo tempo, contribua na consolidação das mudanças necessárias à reprodução e a cumulação ampliada do capital na sua fase atual.

Segundo a análise de Mészáros (2005, apud MASSON, 2009, p. 16)

[...] caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.

Para Masson (2009), de acordo com essa análise, não é possível entender, entre outras questões, a definição de uma reforma educacional ou de uma concepção de formação sem o entendimento das reivindicações da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Afirma Masson (2009, p.21) que nessas reformas a escola é concebida como

[...] uma organização dinâmica, aberta, flexível, tem contribuído para uma profusão de estudos centrados na cultura escolar. A perspectiva de que a escola é o centro da mudança educacional enfatiza o potencial instituinte dos sujeitos (professores, gestores, funcionários), minimizando-se a importância de condições objetivas para a mudança. A primazia dada à subjetividade, como elemento fundamental por meio do qual a realidade vai sendo construída, apela para o voluntarismo e ignora a importância de condições estruturais adequadas para a garantia da qualidade da educação. O enaltecimento do desenvolvimento profissional dos professores, a reflexão sobre a prática, corresponde a uma imagem idealizada baseada em escolhas individuais, em ideias inovadoras capazes de garantir mudanças. Amplia-se a responsabilidade dos sujeitos sem aumentar o poder de transformação das condições em que desenvolvem seu trabalho.

Conforme citado pela autora, a educação passa ser vista neste período como um centro de mudanças, mas não há garantias de condições adequadas para que aconteça uma educação de qualidade. Além disso, ela apenas centraliza a responsabilidade de tais mudanças no corpo institucional da escola que prioriza o

desenvolvimento de alunos e professores com base na reflexão sobre a prática numa perspectiva imediatista, deixando assim, uma mudança inerente à subjetividade de cada profissional. Acredita-se que assim, professores e alunos estejam mais propícios a desenvolverem ideias inovadoras, aflorando suas “competências”, o que garante uma boa estabilidade no mercado capitalista.

Entende-se que quando a responsabilidade do trabalho passa ser somente do sujeito trabalhador, retira dos órgãos responsáveis o dever de cuidado com as melhorias e investimentos para um desenvolvimento com qualificação, sendo que neste caso nos referimos à educação.

Quanto à qualidade da educação, Dourado (2013) afirma:

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO, 2013, p.8)

Portanto, com base no complexo papel da educação, defende-se aqui uma concepção de qualidade socialmente referenciada, visando afirmar a ampla formação dos indivíduos e também contribuir para a cidadania, vista como sendo uma prática resultante de processos coletivos e da vivência da gestão democrática.

Segundo o documento CONAE 2014 (apud DOURADO, 2013, p.9):

[...] o sentido de “qualidade” é decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas e culturais) e sua gestão deve contribuir para o fortalecimento da educação pública e privada, construindo uma relação efetivamente democrática.

Partindo dessa compreensão, afirma-se que:

A educação de qualidade visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (CONAE 2014, apud DOURADO, 2013, p.9).

Para que a educação de qualidade aconteça, também se faz necessário avançar para além da garantia da educação básica obrigatória, democratizando o acesso a toda a educação básica e superior.

Dias-Da-Silva (2008, p. 428), em suas pesquisas, afirma que:

Se tem encontrado uma escola pública cujo papel fica cada dia mais nebuloso, os professores cada vez mais desalentados e os consensos sobre o conhecimento escolar cada vez mais esgarçados... Escola pública que, impactada pelo papel assistencialista defendido pelas reformas educacionais sob o argumento da inclusão social, vem tendo sua função histórica deformada. Quer pela deturpação do regime de progressão continuada ou compreensão equivocada dos ciclos de aprendizagem, quer pela propagação de slogans pretensamente construtivistas (CHAKUR, 2006), além da indignação e desencanto dos educadores, talvez estejamos presenciando um desastroso *laisser-faire* pedagógico.

Pesquisas realizadas⁶ (DIAS-DA-SILVA, 2006) na educação escolar nos faz compreender que a escola vem agregando funções que invadem o ambiente educacional, ocupando tempo e espaço do corpo docente, onde o professor⁷, que deveria estar dedicado ao seu ato de ensinar, está sobrecarregado de outras funções que normalmente nem recebem o suporte necessário para realizar estas novas atividades. Vimos então que:

Toda escola está condicionada por leis de um sistema escolar impactado pelas recentes reformas educativas que tentam alterar (em vários países) uma cultura organizacional que condiciona procedimentos e atitudes de alunos e professores, regendo seus tempos e espaços, suas concepções e práticas. Alterações que, muitas vezes, ou perpetuam concepções equivocadas oriundas de uma herança autoritária, hierarquizada e legalista, ou comprometem possibilidades de verdadeira educação escolar. (DIAS-DA-SILVA, 2008, p.430)

Como base nas reflexões da autora citada, as reformas educativas apresentam como proposta, melhorias na educação, atuação e qualificação do

⁶Grupo de Pesquisa "Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade" - cadastrado no CNPq e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara, que inclui as Profas. Dras. Cilene R. Sá L. Chakur, Maria Regina Guarnieri, Alda J. Marin, Luciana M. Giovanni e M. Helena G. Frem Dias-da- Silva.

⁷ A partir das concepções neoliberais estão sendo exigidas novas qualificações ao trabalho docente, com o objetivo de reduzir investimentos educacionais exigindo mais responsabilidades dos docentes, incluindo o sucesso ou insucesso escolar mesmo que estes estejam trabalhando em condições precárias. O que se propõe é que desenvolvam "[...] competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos" (KUENZER, 1999, p. 173).

professores, escolas inclusivas, mas o que se pode observar é uma contradição de fatos, ou talvez uma não melhoria.

Se nos reportarmos, por exemplo, a formação dos professores em décadas anteriores da reforma educacional brasileira dos anos de 1990, pode-se verificar que a capacitação dos professores realizava-se em forma de treinamentos, sem vincular o que aprendia com a sua realidade profissional, com o contexto da escola, fragmentando conhecimentos que são indissociáveis na educação escolar. Desde os anos de 1990, a reforma educacional quer mostrar que existe uma “valorização” e “incentivo” para a capacitação e formação do professor, do seu conhecimento docente. Mas deve-se ressaltar que neste mesmo período a formação do professor é retirada da universidade, onde o conhecimento teórico-científico é mais valorizado, e passa ser advinda de programas de capacitação rápida, resultando num acúmulo de certificados em um curto espaço de tempo. (DIAS-DASILVA, 2008)

Muitos destes programas de formação têm como ferramenta o conhecimento adquirido pela troca de experiências, preocupando-se em capacitar os professores para as novas tecnologias, para se adaptar facilmente em novas situações, ser criativo. Atualmente, o que mais se glorifica são os chamados “saberes docentes”, que são os saberes tácitos, saberes da prática, saberes estes limitados ao cotidiano da prática pedagógica do professor.

[...] do docente, para o qual se voltam todas as atenções, espera-se que seja um *expert* da prática, da ação e do desempenho, profissional competente no uso de seus saberes experienciais e no de sua inteligência para resolver problemas em “situações complexas” e imprevisíveis de seu cotidiano (MORAES, 2004 *apud* MORAES, SOARES, 2005, p.270)

Não é por acaso que a reforma da formação de professores realizada pelos governos de FHC, preocupa-se em “modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, et al, 2003 p. 74).

E como hoje nos encontramos em um mundo econômico competitivo resultante de uma sociedade capitalista que, de acordo com Silva (1997, p. 12 *apud* FACCI, 2004, p. 9-10), preconiza uma concepção liberal que afirma ser a escola um ambiente onde a comunicação é pautada na defesa das “excelências do livre mercado e da livre-iniciativa” e “há um esforço de alteração do currículo não apenas

com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também como o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal”. Neste sentido não é possibilitado ao indivíduo a apropriação do “conhecimento científico produzido pela humanidade, coletiva e historicamente”, o que vem ser o objetivo central da escola, e desta forma impossibilita que o mesmo tenha conscientização dos limites atribuídos pelas construções sociais. (FACCI, 2004, p.10).

Saviani (2011 p.447) ressalta que o que vem acontecendo é uma desvalorização da “cultura elaborada” “nesse tipo de ‘cultura escolar’, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade”.

Isso nos leva a refletir se realmente este conhecimento construtivo, baseado nas necessidades do saber cotidiano é único para uma educação de qualidade e valorização do trabalho docente ou se a preocupação desta reforma é somente atender ao mercado e sua lucratividade, reforçando o ideário educacional neoliberal e acompanhando os modismos educacionais. Como afirma Moraes (2004 *apud* MORAES; SOARES, 2005, p.270),

Sob as mil faces da polissêmica multidisciplinaridade ou dos construtivismos pós-piagetianos em moda, contudo, o esforçado docente é apenas mão de obra requerida pelos fragmentários nichos a ele oferecidos e não deve ultrapassar os limites do que efetivamente lhe é planejado, do que é previsto em sua formação, do alcance do conhecimento que lhe é permitido.

De acordo com Moraes e Soares (2005), na atualidade o professor vem sendo enquadrado em diversas categorias, sendo reflexivo, pesquisador, prático-reflexivo. Neste sentido observa-se, por exemplo, a concepção de professor presente na política de reforma da formação de professores no Brasil evidenciada no estudo de Campos (2002).

A reforma da formação de professores apresentada pelo Estado propõe, dentre outros aspectos, redefinir substancialmente a função docente, cabendo ao conceito de competências lugar central neste processo. Consideramos ainda que a assimilação do conceito de competência, tal como se apresenta nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, imprime uma nova racionalidade às práticas de formação: supervalorizam-se as dimensões cognitivas, constitutivas da ação docente, impondo-se novas normas de eficácia ao trabalho pedagógico e, em consequência, corre-se o risco de se obliterar as dimensões políticas e éticas que ao longo dos anos

nortearam as discussões dentre os educadores. (CAMPOS, 2002 *apud* MORAES, SOARES, 2005, p.272).

Esta reforma traz com muita força o conceito de “competência”, apontando como uma necessidade para o mercado de trabalho, evidenciando que a formação e a prática de professores junto aos seus alunos tem como objetivo desenvolver em ambos as competências para atender as necessidades da sociedade capitalista.

Diante deste contexto, pode-se observar um caminho de precarização da educação tanto no ambiente escolar como também no trabalho e formação do professor, que diante destas reformas e o surgimento de novas tendências pedagógicas⁸ vem fortalecer a desvalorização da profissão professor.

A escola é um local de inúmeras funções, regras e leis a serem seguidas, onde não se disponibiliza o tempo necessário para realizar encontros do corpo docente e reflexões sobre a educação, sobre o saber científico, sobre as práticas pedagógicas desviando de seu objetivo central, que é a transmissão via socialização e apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos. Neste sentido,

[...] tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. Ela é alargada tanto em sentido vertical como em sentido horizontal. No sentido vertical, ela é espichada para cima (3º grau, 4º grau) e é espichada para baixo (pré-escola). [...] Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. Nessa perspectiva o que está acontecendo? A função educativa que antes se acreditava ser própria da família agora passa a assumir a forma escolar. Também se advoga o alargamento da escola no sentido horizontal, ou seja, a expansão do tempo de permanência nas escolas. Está em ordem do dia a defesa da jornada de tempo integral, 8 horas por dia. (SAVIANI, 1994, p. 154)

Este autor nos faz refletir sobre uma ação contraditória no ambiente escolar, pois o que se observa é que quanto mais tempo os alunos passam na escola, quanto mais se exige da qualificação do professor, encontra-se mais esvaziamento de conteúdo teórico-didático e desvirtuamento do papel crítico da

⁸Neste caso refere-se à Teoria do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências e ao Construtivismo, as quais serão discutidas no capítulo 4 dessa dissertação.

escola. O professor ao se responsabilizar somente pelo ato de ensinar o saber científico, passa a acumular funções que consequentemente à sua profissão e à educação escolar.

Nessa direção, o estudo de Esteve (1995), autor citado por Caldas (2007), nos permite visualizar as consequências desse acúmulo de funções, e que produzem, entre outros aspectos, a desmotivação e a desvalorização do trabalho do professor. Para o autor vem ocorrendo:

- **aumento de exigências em relação ao professor:** para além do domínio do conteúdo, o professor é requisitado para tarefas de integração social com a comunidade e apoio psicológico aos alunos, sem se fazer acompanhar da alteração na formação do professor;
- **inibição educativa de outros agentes de socialização,** como a família, o que vai acarretando maior responsabilidade para a escola no processo formativo em geral;
- **desenvolvimento de fontes de informação alternativas** que alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à aula;
- **ruptura do consenso social sobre educação,** o que caracterizaria uma socialização divergente, com relação a modelos e valores de educação;
- **modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo** pelo abandono da ideia de ensino como promessa de um futuro promissor e a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual;
- **menor valorização social do professor** pela definição do *status* social em termos exclusivamente econômicos;
- **mudança dos conteúdos curriculares,** que acaba por gerar uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor;
- **escassez de recursos materiais** pela redução de investimentos públicos na área da educação;
- **mudanças na relação professor/aluno,** com um número crescente de casos de agressões sofridas por professores na escola;
- **fragmentação do trabalho do professor,** o que gera acúmulo de tarefas e intensificação do trabalho. (ESTEVE, 1995 *apud* CALDAS, 2007, p. 29-30).

Esta precarização vivenciada pelo professor é consequência de uma forma de vida em sociedade que fortalece a individualidade, onde administrações governamentais se isentam de suas responsabilidades perante a sociedade, difundindo uma ideologia de “liberdade individual”, mas introduzindo nesta liberdade à plena responsabilização do indivíduo por suas ações. Assim, o sucesso e/ou fracasso social depende única e exclusivamente de cada um, individualmente, onde tem sucesso quem apresenta maior competência para desempenhar as escolhas que fez em sua vida. Isso resulta numa sociedade na qual os indivíduos vivem um

frenesi, uma busca constante e insaciável do indivíduo, sem identificarem mais quais são suas reais necessidades.

Facci (2004) se apropria da ideia de Guinsberg quando diz que hoje, nós, indivíduos, vivemos um momento no qual se vive intensamente sentimentos de angústias, incertezas sobre o futuro, medo da vida, apresentando uma realidade muito ao contrário do que o neoliberalismo prega, quando anuncia uma liberdade triunfada do indivíduo.

Facci (2004) pontua que em pesquisa realizada por ela com professores, pôde constatar que além dos salários baixos, sobrecarga de trabalho, existe um grande sentimento de desvalorização que vem acompanhado por problemas sociais que estão presentes no contexto escolar, exigindo dos professores atividades que não estão diretamente ligadas ao ato de ensinar. Reclamaram que muitas vezes precisam assumir a responsabilidade da família, ocupar lugar de pai e mãe e educar as crianças que vêm para escola, além de, na falta de recursos materiais, criarem alternativas improvisadas para trabalhar em sala de aula, auxiliar na resolução dos problemas familiares, etc.

Isso mostra o quanto o professor está sobrecarregado de ações, tarefas, cercado de situações que precisam de uma resolução imediata, colocando-os em posições até mesmo contraditórias no seu papel de educador. Além disso, cobra-se também que o professor:

[...] deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente às crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender frequentemente a problemas burocráticos [...], a lista de exigências parece não ter fim. (ESTEVE, 1999, p. 59 *apud* FACCI, 2004, p.33).

Facci (2004) concorda com Gentili (2002) quando diz que a visão neoliberal só considera como eficiente os serviços oferecidos pela escola desde que sejam embasados na competência e no mérito pelo empenho individual.

Em um contexto de ressignificação da função da escola, de hegemonia neoliberal, de desvalorização do conhecimento científico e do trabalho docente enquanto prática de ensinar é que esta pesquisa procurou refletir sobre “A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na

pedagogia histórico-crítica”, uma vez que a PHC é uma teoria que se contrapõe ao ideário (neo)liberal de educação.

Procura-se contextualizar a PHC no interior do pensamento pedagógico brasileiro, situando-a entre as diferentes concepções educativas presentes na história da educação brasileira.

Saviani (2002; 2003; 2008) em seus estudos sobre o pensamento pedagógico brasileiro e as tendências pedagógicas, realiza uma contextualização histórica das teorias educacionais presentes na escola capitalista desde a sua criação classificando-as em três grupos: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas.

As teorias não-críticas partem do pressuposto de que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode determinar a equalização das relações sociais; as teorias crítico-reprodutivistas entendem a educação como instrumento de discriminação social, que reproduz as relações sociais de produção; e, finalmente, as teorias críticas compreendem a educação inserida no movimento histórico da própria sociedade, sendo um elemento que pode ajudar a impulsionar a tendência de transformação da sociedade. (FACCI, 2004, p. 23).

Diante desses estudos, Saviani (2008) classifica a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista como teorias não-críticas.

A partir de meados do século XIX a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” inspira-se na ideia de que a educação é direito de todos e dever do estado. Esta educação ao alcance de todos procedia para uma sociedade com interesses da classe que estava no poder, neste caso, a burguesia. Preconiza-se então, a construção de uma sociedade democrática, ou seja, solidificar a democracia burguesa. Para isso acontecer surge à necessidade de instruir os sujeitos, até então submissos, para libertá-los da ignorância, transformando-os e cidadãos livres, esclarecidos, pois nesta nova sociedade é visto como marginalizado aquele que não é esclarecido.

Para realizar tal mudança recorre-se ao ensino e a escola passa ser o grande instrumento para transformar estes sujeitos em cidadãos instruídos.

Tem-se então, a Pedagogia Tradicional, nesta a escola tem o papel de difundir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Ela se organiza como uma agência centrada no professor, e este transmite o acervo cultural aos alunos, não havendo nenhuma relação com suas atividades fora da escola. Os alunos são

aqueles que devem assimilar os conhecimentos que estão sendo transmitidos, não havendo comunicação entre eles. Essa Pedagogia valoriza o “aprender”, via memorização e acúmulo de informações. Os conhecimentos transmitidos são aqueles acumulados pela humanidade e organizados logicamente.

Nesta perspectiva as iniciativas caberiam somente ao professor, portanto ele apresentava as lições e os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar de forma disciplinada. (SAVIANI, 2008)

Com críticas a Pedagogia Tradicional no final do século XIX surge aos poucos uma nova teoria da educação. Esta nova teoria mantinha a escola no poder quanto a sua função de equalização social, sendo que se a escola não desse conta de sua função seria pelo fato do tipo de escola que estava sendo proposto, neste caso, a escola tradicional. Inicia-se então, um movimento de reforma que ficou conhecido como movimento “escolanovismo”. Neste momento a Pedagogia Nova apresenta críticas à Pedagogia Tradicional, demonstrando novas formas de “interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares”. (SAVIANI, 2008, p.6).

Nesta nova teoria o marginalizado não apenas aquele que não possui o conhecimento, o ignorante, mas é o rejeitado.

Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. (SAVIANI, 2008, p.7).

A educação será um instrumento de correção da marginalidade desde que contribua para a constituição de uma sociedade em que seus membros não se importem com nenhum tipo de diferença, respeitando a individualidade específica. Neste caso, a escola deve passar por uma reformulação, pois o que a Pedagogia Nova mostra é que a escola deve proporcionar um ambiente estimulador aos alunos, agrupando-os, levando em conta suas áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor, nesta perspectiva, seria apenas um estimulador e orientador da aprendizagem, sendo que a iniciativa principal seria dos alunos. Portanto, a aprendizagem seria uma consequência do ambiente estimulante e da

relação viva entre os alunos e professor. Neste caso, o conhecimento seria o resultado dessa relação, advindo de suas experiências. (SAVIANI, 2008). Essa pedagogia valoriza o “aprender a aprender”, ou seja, considera mais relevante o processo de aprendizagem do que o conteúdo a ser apreendido pelo aluno.

Pontuada também como teoria não-crítica, está a Pedagogia Tecnicista, que surge nos Estados Unidos no século XX e chega ao Brasil entre a década 1960 e 1970, período em que o país estava consolidando o desenvolvimento do sistema capitalista. Preocupados com o desenvolvimento econômico e com a baixa produtividade no sistema escolar que vinha apresentando muitos resultados com repetências escolares, a pedagogia tecnicista vem adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, o ensino é voltado diretamente para produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

Essa pedagogia defende a reordenação do processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional a partir do pressuposto da neutralidade científica e movida pelos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Tem como componente principal

a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno em posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p.11).

Desta forma, o principal passa a ser a organização racional dos meios, onde professores e alunos são colocados em segundo plano. Nesta pedagogia, a escola tem como sua função social funcionar como modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. Essa abordagem dava ênfase à reprodução do conhecimento, sendo então valorizados como método para a aprendizagem, o treinamento e a repetição com o pressuposto que garantiria a assimilação dos conteúdos.

Neste período, a preocupação estava mais voltada à profissionalização/instrumentalização, em formar cidadãos cada vez mais rápido para o mercado de trabalho, com atenção as necessidades de uma sociedade que estava consolidando sua economia capitalista.

Nesta teoria pedagógica, o que o professor ensinava e o que o aluno aprendia tinha menos importância da forma como se ensinava, ou seja, os meios

(técnicas, recursos, estratégias de ensino) eram mais valorados. Neste caso as matérias de ensino se reduziam ao conhecimento observável, mensurável.

Os professores deveriam transmitir os conteúdos de ensino de maneira eficiente, precisa e objetiva, pois precisavam de uma aprendizagem rápida, sem tempo para reflexões. Esta pedagogia valorizava o “aprender a fazer”.

De acordo com Saviani (2008), a educação tecnicista era concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. A função da educação era formar indivíduos aptos a contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. É nesse sentido que se define a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional.

Na década de 1970, período de hegemonia da tendência tecnicista, nascem as Teorias Crítico-Reprodutivistas para fazer a crítica à educação dominante.

Para Saviani (2008), as teorias Crítico – Reprodutivistas são teorias que compreendem a educação como subordinada à sociedade e, neste sentido, diferem das teorias não-críticas. Haveria um ponto comum o fato de que a educação não possuir qualquer possibilidade de reagir frente ao que está definida pela sociedade vigente e não consideram nenhuma possibilidade de que a educação se contraponha às forças que a tornam dependente.

Pertencentes às teorias crítico-reprodutivistas se encontram: A Teoria do Sistema de Ensino enquanto violência simbólica, (BOURDIEU; PASSERON, 1975), a Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, s/d), Teoria da Escola Dualista (BAUDELOT; ESTABLET, 1971).

Quanto à violência simbólica, o autor apresenta que esta surge de maneira institucionalizada na escola, sendo vista como uma das formas de autoridade pedagógica, a qual atinge uma “imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados” (SAVIANI, 2008, p.15)

De acordo com Saviani (2008), esta teoria traz como função da educação a reprodução das desigualdades sociais. A escola reproduz uma sociedade dividida em classes distintas, sendo caracterizadas pela retenção dos meios de produção pela burguesia dominante e da força de trabalho pelo proletariado dominado. Em análise a esta teoria, Saviani (2008) trabalha o conceito de marginalizado.

Marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (SAVIANI, 2008, p.17)

Segundo o autor, ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser ⁹ é levado a distinguir no Estado os aparelhos repressivos dos aparelhos ideológicos. Entre os aparelhos repressivos estariam o governo, a administração, o exército, a política, os tribunais, as prisões etc., enquanto que as igrejas, as escolas, a família, a política, os sindicatos, os meios de comunicação, a cultura etc. seriam os aparelhos ideológicos. De acordo com essa teoria os marginalizados seriam a classe trabalhadora, e a função social da escola seria apenas a de reproduzir os valores e normas burguesas, contribuindo, desta forma, para a reprodução das relações sociais de produção – relações estas de dominação político-ideológica e de exploração econômica-social.

Na teoria da Escola Dualista, Baudelot e Establet ¹⁰ empregam uma escola dividida entre burguesia e proletariado que desmistifica a ideia de escola unitária. Neste caso os trabalhadores não tem acesso à escola burguesa e isso

⁹ Louis Althusser (1918-1990) é filósofo, militante do partido comunista francês. Importante teórico cultural marxista influenciado por Antônio Gramsci. Louis Althusser elaborou uma reflexão sobre a escola como reprodutora (“serva”) do modo de produção capitalista e por isso principal Aparelho Ideológico do Estado, desenvolveu uma reflexão sobre a Ideologia – seu significado, conceito e sua força na ação de mascarar e manipular a realidade a favor da classe dominante. Alguns dos seus principais escritos são: A favor de Marx (1965); Lenin e a Filosofia (1969); ideologia e os aparelhos ideológicos do estado (1970); (LINHARES, 2007).

¹⁰ Christian Baudelot e Roger Establet são professores de sociologia da educação na França. Eles demonstraram que a chamada “escola única” não pode ser “única” numa sociedade de classes. A cultura aí transmitida e elaborada não é uma só. Tudo o que se passa na escola é atravessado pela divisão da sociedade. A escola não é uma ilha de pureza e harmonia num mundo em conflito. Os fins da educação não são apenas diferentes, mas opostos e até antagônicos. Esses autores tiveram o mérito de nos desvendar a ilusão da unidade da escola. Eles desenvolveram os temas da divisão, da segregação e do antagonismo que condicionam os resultados finais do aluno, os conteúdos e as práticas escolares. É a divisão social do trabalho a responsável pelo insucesso escolar em massa da imensa maioria que inicia a escolaridade e não consegue prosseguir. Por isso não se pode compreender a escola se não for relacionada com a divisão da sociedade. Principal obra dos autores: “A escola capitalista na França” (GADOTI, 2003, p. 196).

impossibilita que os mesmos elaborem sua própria ideologia ficando sujeitos à ideologia preconizada pela burguesia.

No entendimento desta teoria a função da escola é

impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. (SAVIANI, 2008, p.23).

Portanto, a função da escola está em considerar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual, tornando-se, desta forma, um fator de marginalização. Por conseguinte, a escola deixa de ser uma possibilidade de equalização social para marginalizar duplamente os sujeitos.

Para essas três perspectivas teóricas a função social da escola tem sido atender ao capitalismo, excluindo conteúdos críticos, formando mão-de-obra especializada e flexível e reproduzindo a estrutura de classe.

Saviani, vivenciando um período em que a teoria vigente no ideário e nas políticas governamentais implementadas era tecnicista, testemunha a década de 80 como um período privilegiado no surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

Nesta década, surgem teorias, não apenas como alternativas às teorias já existentes, mas com o propósito de contrapor, fazendo a crítica e apontando as consequências sociais, políticas, econômicas, culturais da pedagogia oficial que era a pedagogia tecnicista. Surge então um problema neste momento: “a necessidade de se construírem pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2011, p.402).

Este período se destaca por fortes movimentos voltados à organização dos profissionais da educação, mas marcado por problemas, incoerências, ambiguidades. Visto isso porque parte de suas lideranças trariam a marca da origem e visão de mundo pequeno-burguesas, apresentando:

[...] certo radicalismo de suas posições na defesa de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanicamente a relação

patrão x empregado (burguesia x proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; estado-patrão x professores-empregados. (SAVIANI, 2011, p. 404).

Segundo o autor, isso resultava em movimentos de greves estendidas em escolas públicas, visto como um objetivo de pressão ao “Estado-patrão”, mas as consequências dessa ação acabavam afetando, sobretudo, na formação dos alunos.

Este foi um período de forte presença em movimentos sindicais, envolvendo principalmente a categoria de professores nos três níveis de ensino. O referido autor ainda sugere que essa organização dos profissionais da educação pode ser assinalada por dois vetores diferentes: “aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, de [...] buscar uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada para as necessidades da maioria, [...]; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo” (SAVIANI, 2011, p. 404). Este segundo representa os movimentos organizados por greves que aconteciam com grande frequência desde final dos anos de 1970 ao longo da década de 1980.

Este primeiro vetor é concebido por entidades, organizações de caráter acadêmico–científico que objetivavam a construção de uma escola pública de qualidade e isso se dava através de discussões, divulgações de diagnósticos, apreciações e análises críticas.

Durante a década de 1980 ocorrem diversas conferências, seminários nacionais e regionais sobre educação, visando alimentar a construção de uma educação pública de qualidade, surgindo nesse período no interior dos movimentos sociais impregnados por uma perspectiva democrática de sociedade e de educação, projetos de leis que firmassem essa proposta, dentre elas, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No segundo vetor, o olhar é direcionado às organizações sindicais de todo o país. Tendo em vista que a motivação influente é de caráter “econômico – corporativo” “o movimento foi evoluindo de modo que incorporasse progressivamente preocupações econômicas e políticas e, mais especificamente, político – pedagógicas”. (SAVIANI, 2011, p.405).

O autor em questão pontua situações ocorrentes que marcaram esse período da década de 1980, sendo elas:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. (SAVIANI, 2011, p.413)

Esse contexto apresenta fatores que marcaram essa década e que proporcionaram o surgimento de propostas pedagógicas contra-hegemônicas, como citado anteriormente, porém deixou presente uma marca de ambiguidade, principalmente no que diz respeito à chamada “transição democrática” (SAVIANI, 2011, p. 413).

A expressão “transição democrática” é ambígua do ponto de vista da linguagem porque pode significar tanto “transição para a democracia” como uma “transição que é feita democraticamente”. Neste segundo caso não se especifica o ponto de partida nem o ponto de chegada da transição. [...] transição significa passagem, movimento de um ponto a outro.

Diante desta colocação, surge a questão: se transição significa um acesso de um caminho a outro, então neste caso seria “transição democrática de quê, para quê?”. Refletindo-se esta questão, percebe-se ambiguidade nesta colocação, pois assim os diversos grupos sociais agregam o significado à “transição democrática” de acordo com sua condição sociológica. Se calar as diferenças sociológicas, não ficarão evidentes os antagonismos dentre essas classes sociais.

Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes. (SAVIANI, 2011, p.414).

É nesse contexto que as ideias pedagógicas contra-hegemônicas se construíram no Brasil e de certa forma também traziam consigo uma certa ambiguidade, “revestindo-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista”. (SAVIANI, 2011, p.414).

A primeira tendência inspirava-se na concepção libertadora difundida por Paulo Freire. A segunda tendência juntou representantes cuja orientação teórica predominante se inspirava no marxismo, porém entendido em diferentes aproximações:

Uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. (SAVIANI, 2011, p.415)

No entanto, em termos teórico-pedagógicos para Saviani (2011), surgiram tentativas de formar propostas capazes de orientar a prática educativa numa direção transformadora, sendo elas:

1) Pedagogias da “educação popular” - inspiradas na concepção libertadora, defendendo uma educação do “povo e pelo povo, para povo e com o povo em contraposição aquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”, nesta proposta utilizavam a categoria “povo” ao invés de “classe” e idealizavam a autonomia popular de uma forma metafísica. (SAVIANI, 2011, p.416).

2) Pedagogias da prática: Esta pedagogia segue ainda a concepção libertadora, mas ao mesmo tempo tem influências **anarquistas**, trabalhando-se nelas o conceito de classe. Para esta pedagogia o saber era determinado na prática social e apesar de não ser tão considerado na escola é este saber que precisa ser estimado compor a matéria-prima do processo de ensino.

3) Pedagogia Crítico-social dos conteúdos: Esta pedagogia já pertencente a segunda tendência das concepções pedagógicas tem como fundador José Carlos Libâneo, que ao nomear essa pedagogia de crítico-social dos conteúdos se inspirou em Snyders, (1978)¹¹ qual sustenta a ideia de priorização dos conteúdos. Libâneo se inspirou na obra teórica marxista, porém não de forma aprofundada, uma vez que sua proposta ainda apresenta certa influência da concepção liberal. Nesta pedagogia, a aprendizagem significativa deve ter como ponto de partida o que o aluno já sabe, buscando-se de forma resumida que o aluno ultrapasse a visão, antes confusa e se aproprie de uma visão mais clara e unificadora.

4) Pedagogia histórico-crítica: Esta pedagogia veio se constituir como uma pedagogia contra-hegemônica, surgindo através de discussões em um grupo

¹¹ Refere-se à obra “Para onde vão as pedagogias não diretivas?” de Georges Snyders publicada sua 2ª edição em 1978.

de estudos no doutorado em educação da UNICAMP, como também através de publicações de artigos e, posteriormente, integrados em 1983 no livro “Escola e Democracia” de Demerval Saviani. Este livro foi visto como um “manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984”. (SAVIANI, 2011, p.420).

De acordo com o autor, esta pedagogia é assim chamada por entender como **histórico** uma visão de educação que intervém sobre a sociedade, podendo contribuir para sua transformação, e **crítica** por ter consciência da demarcação exercida pela sociedade sobre a educação. Esta nomeação contribui para compreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições, sendo que o que estava em questão para Saviani era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações.

A pedagogia histórico- crítica¹² tem em sua base o materialismo histórico-dialético, e segue claramente os estudos de Marx postulados em suas obras que tratam sobre a existência humana, seus métodos de produção situados historicamente, e a psicologia histórico-cultural desenvolvida na chamada Escola de Vygotsky.

Esta pedagogia entende a educação como

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade de que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. (SAVIANI, 2011, p. 422).

Desta forma o método da PHC parte de uma “prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social”. (*Idem, ibidem*).

Outras questões essenciais para a compreensão da educação em nossa sociedade, como os fundamentos teóricos, contextualização histórica, função social

¹² Sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica na teoria marxiana materialista e dialética e na psicologia Histórico-cultural de Vygotsky dedica-se o capítulo 3 desta dissertação.

da escola, papel do professor e do conhecimento científico, preconizados pela pedagogia histórico-crítica, serão apresentadas nos capítulos seguintes.

É considerando esse contexto de movimentos pedagógicos da educação brasileira, profundamente seduzida por concepções pragmáticas e neoliberais da educação escolar, que esta pesquisa volta-se para o estudo da contribuição da PHC para a compreensão, dentre outros, de três aspectos fundamentais e que estão sendo ressignificados no interior dessas reformas: a função social da escola, do professor e do conhecimento científico.

Neste sentido, esta pesquisa procurou responder algumas questões de estudo:

- 1- Qual a função social da escola na PHC?
- 2- Qual o papel do professor na PHC?
- 3- Qual a concepção de conhecimento na PHC e seu papel na formação escolar?

Portanto, os objetivos específicos dessa pesquisa foram:

- Analisar a função social da escola e do professor na PHC;
- Analisar a concepção de conhecimento na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica.
- Refletir sobre o processo de desvalorização do professor e do conhecimento científico na atualidade.
- Contextualizar a PHC no interior do pensamento pedagógico brasileiro.

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.

Este estudo é de natureza bibliográfica, caracterizando-se, segundo Gil (2002) como uma pesquisa elaborada a partir de materiais já publicados, priorizando a utilização de livros e artigos científicos.

Conforme Gil (2002, p. 59-60) a pesquisa bibliográfica é organizada, assim como outras pesquisas, por uma elaboração de etapas, neste caso definida assim:

- a) escolha do tema;

- b) levantamento bibliográfico preliminar;
- c) formulação do problema;
- d) elaboração do plano provisório de assunto;
- e) busca das fontes;
- f) leitura do material;
- g) organização lógica do assunto; e
- h) redação do texto.

Portanto, dentre essas etapas, escolheu-se, inicialmente, o tema norteador da pesquisa definido como *“A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica”*.

Definido o tema, realizou-se um levantamento bibliográfico preliminar, que conforme Gil (2002, p. 61) “pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação”.

Portanto, neste momento foram realizadas leituras de autores que discutem a educação a partir da perspectiva da PHC, do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural (PHTC). Os autores foram: Demerval Saviani e Marilda Gonçalves Dias Facci, Newton Duarte, Maria Célia Marcondes Moraes, entre outros autores.

Com a realização de leituras preliminares sobre o tema da pesquisa, surge a formulação do problema da mesma, ou seja, busca-se compreender “Qual a função social da escola e do professor na PHC, e qual a contribuição desta teoria para a valorização do professor e do conhecimento científico na formação escolar ?

Elabora-se, então, um plano provisório do assunto, que consistiu

[...] na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo. Construir um plano significa, pois, definir a estrutura lógica do trabalho, de forma que as partes estejam sistematicamente vinculadas entre si e ordenadas em função da unidade de conjunto (SALVADOR, 1982 apud GIL, 2002, p. 63).

Assim, ficou definido que a análise do objeto de estudo seria desenvolvida a partir de alguns elementos constitutivos de sua compreensão, a saber:

1 - Contextualização da problemática:

- A questão da desvalorização do trabalho docente e do conhecimento científico;
 - A função social da escola na perspectiva de diferentes pedagogias.
- 2 - História e fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica:
- Contextualização histórica do surgimento da PHC;
 - O materialismo histórico-dialético de Karl Marx;
 - A Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vygotsky.
- 3 - A Pedagogia Histórico-Crítica:
- Função social da escola;
 - Papel do professor;
 - Relevância do Conhecimento científico.

Após a elaboração do plano de trabalho foi necessário a identificação das fontes, que segundo Gil (2002) “são aquelas capazes de fornecer as respostas adequadas ao problema proposto”. Ressalta-se que, inicialmente foram identificadas algumas fontes na revisão preliminar.

Nesta pesquisa, foram utilizados como fonte os “livros de leitura corrente” que são aqueles que “abrange tanto as obras referentes aos diversos gêneros literários, tais como o romance, a poesia e o teatro, quanto as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos e técnicos.” (GIL, 2002, p. 64). Neste caso foram utilizadas apenas fontes bibliográficas de natureza científica, dentre elas as fontes de origem “periódicos científicos”. É através deles que vem se tornando possível a comunicação formal dos resultados de pesquisas originais e a manutenção de qualidade na investigação científica.

Foram utilizadas “teses e dissertações” que, segundo Gil (2002, p. 66), “fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”.

Com a seleção das fontes bibliográficas, o próximo passo que foi a leitura do material.

Portanto, realizou-se inicialmente, nesta pesquisa, leituras de caráter exploratório que tem como objetivo verificar em que medida a obra consultada interessava à pesquisa, no sentido de atender seus objetivos. Em seguida, realizou-

se a leitura *seletiva*, na qual foi selecionado o material que de fato interessava à pesquisa.

Por fim, tem-se a leitura *analítica*, sendo a mesma realizada com base nos textos selecionados.

Embora possa ocorrer a necessidade de adição de novos textos e a supressão de outros tantos, a postura do pesquisador, nesta fase, deverá ser a de analisá-los como se fossem definitivos. A finalidade da leitura analítica é a de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa. (GIL, 2002, p. 78).

A etapa seguinte desta pesquisa foi a *organização lógica do assunto*, ou seja,

[...] construção lógica do trabalho consiste na organização das ideias com vista em atender aos objetivos ou testar as hipóteses formuladas no início da pesquisa. Assim, cabe a esta estruturar logicamente o trabalho para que ele possa ser entendido como unidade dotada de sentido. (GIL, 2002, p. 84).

A última etapa da pesquisa bibliográfica foi a *redação* dessa dissertação, que está estruturada em quatro partes, sendo que a **Introdução** tem como finalidade elaborar uma contextualização da problemática da pesquisa.

No capítulo 2, intitulado “**Breve Reflexão do Contexto Atual de Desvalorização do Conhecimento, do Papel Emancipatório e Crítico da Formação Escolar**” objetiva-se apresentar as origens da PHC, discutindo-se aqui o problema da desvalorização do conhecimento científico e suas consequências para a formação teórica e/ou prática referenciada do aluno.

No capítulo 3, intitulado “**História e Fundamentos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica**”, busca-se apresentar a gênese da Pedagogia Histórico-Crítica que tem como principal representante Demerval Saviani. Além disso, discute-se os fundamentos teórico-metodológicos materialista e dialético e as preocupações dessa pedagogia em contrapor o pensamento hegemônico neopragmático, construtivista e neotecnicista atual.

No capítulo 4, intitulado “**A Escola, o Professor e o Conhecimento na Pedagogia Histórico – Crítica**” apresenta-se uma discussão sobre a PHC com relação a alguns temas centrais pertinentes a esta pedagogia, como a função social

da escola e do professor, a sua contribuição para a valorização do papel deste profissional da educação e do conhecimento científico.

E, por fim, foram apresentadas algumas Considerações Finais referenciadas nas questões norteadoras deste estudo.

2 BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO ATUAL DE DESVALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, DO PAPEL EMANCIPATÓRIO E CRÍTICO DA FORMAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo objetiva-se apresentar as origens da PHC, discutindo-se aqui o problema da desvalorização do conhecimento científico e suas consequências para a formação teórica e/ou prática teoricamente referenciada do aluno.

Localizando-se após a II Guerra Mundial, em final da década de 1960 observa-se um período de consistentes mudanças sociais e econômicas instaladas em escala mundial.

De acordo Moraes (2004, *apud* MORAES, 2009, p. 319) neste período “vimos percebendo os ruídos da contrarrevolução capitalista, a qual introduziu fortes mudanças sociais, colocou indagações e exigiu respostas que não mais encontravam respaldo nos referentes tradicionais do conhecimento”.

São os tempos desestabilizadores da reestruturação socioeconômica em escala planetária e da internacionalização do mercado sobre o traçado econômico do mundo contemporâneo. Tal estado de coisas teve efeitos, ao mesmo tempo extensos e profundos, sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação (MORAES, 2004 *apud* MORAES, 2009, p.319).

Este foi um momento de aumento na competitividade e ampliação na demanda de conhecimentos e informações, sendo que, com esta situação “a educação é eleita estratégica para fazer face às vertiginosas mudanças”. (MORAES, 2009, p. 319).

Neste caso as antigas referências educacionais – escola tradicional, educação formal tornaram-se ultrapassadas e a alternativa era elaborar uma nova pedagogia. A preocupação não era mais somente em educar, mas garantir o desenvolvimento de “competências”.

Segundo a autora,

Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada

vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão (MORAES, 2001, 2004*apud* MORAES, 2009, p. 319).

Neste caso, a educação atende a uma necessidade do mercado capitalista em preparar a força trabalhista de forma que estejam adaptáveis as novas exigências de produção. Por decorrência, as mudanças em tecnologias acontecem de forma rápida, principalmente no “chão da escola”, mas também alcançam locais de trabalho e residências, afetando o “modo de aprendizagem dos estudantes e as habilidades que eles adquirem”. (MORAES, 2009, p. 320).

Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da educação nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo tipo; aumenta a demanda pela educação à distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem. (MORAES, 2009, p. 320).

E como se não bastasse, o professor se torna figura marginalizada em sala de aula, sendo que é justamente dele de quem dependemos para a transmissão e socialização do conhecimento, mas que na verdade é a ele que muito se atribui a responsabilidade pelo “fracasso escolar”.

Segundo Moraes (2009) os anos 1970 se apresentam também como um período de dominação dos princípios da agenda pós-moderna:

A época cética e pragmática dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, pois se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas às injunções de uma cultura, acabam por se apoiar no contingente e na prática imediata (MORAES, 1996, 2001, 2004^a *apud* MORAES, 2009, p. 320).

Nesse contexto, o conhecimento textual era visto isolado da realidade, entretanto, as teorias eram vistas apenas como simples discursos à respeito do mundo, formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado.

Os princípios da referida agenda, embora sob muitas aparências, ainda se fazem presentes nas pesquisas da área de Educação nos dias de hoje e trazem consigo os três princípios básicos:

- O princípio da *naturalização do capital*, que significa o entendimento de que as estruturas sociais existentes são efetivamente imutáveis;
- O princípio do *atomismo social*, que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos, e
- O princípio da *afirmação abstrata de valores emancipatórios*, que se refere à descrição dos valores como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da práxis social (MEDEIROS, 2004, p. 31 *apud* MORAES, 2009, p. 321).

Estes princípios trazem consigo a “desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência que possibilite o enfrentamento da realidade efetiva” (DUAYER; MORAES, 1998 *apud* MORAES, 2009, p.321).

Pontua a autora, com base nessas situações, que educadores contemporâneos trazem uma preocupação em refletir sobre os processos educacionais, as ciências e também sobre a possibilidade do conhecimento objetivo, visto que a educação parece se adequar ao espírito da época; além disso, a autora se refere às ideias de Rorty (1982) quando ele mostra o conhecimento como sendo o campo do vocabulário da prática e não da teoria.

Moraes ainda acrescenta que Rorty(1982)

Com singela sinceridade - e bem antes da apropriação do novo paradigma pela educação e suas políticas-, [...] afirmou que há que se romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de conhecer a realidade, mas, tão-somente, de indagar como utilizá-la melhor. Não é mais necessário, portanto, apreender o processo de produção de conhecimento, uma vez que basta perseguir as crenças socialmente justificadas que demonstrem ser guias confiáveis para obter o que queremos, quais sejam, as que indiquem formas mais eficazes de reconfigurar, acumular e usar o conhecimento. (MORAES, 2009, p.322).

De acordo com a autora, pode-se compreender que o processo de construção do conhecimento se baseava apenas na experiência prática do indivíduo, como afirmado anteriormente, a necessidade estava na agilidade da aquisição deste conhecimento que se dava principalmente por meios tecnológicos de informação.

Este foi um período que muito se falou sobre conhecimento, portanto, era visto como uma “ideologia focada nos ‘modelos’ de formação profissional, ditos capazes de proporcionar aos indivíduos os assim chamados ‘novos atributos, habilidades e competências’[...]” (ALVES; BATISTA, 2010, p.155) que garantiam, assim, a empregabilidade.

Dentro dessa concepção ressaltavam o “*aprender a aprender*”, “*aprender a pensar*”, “*aprender a ser*” e “*aprender a viver juntos*”, numa epistemologia voltada para a construção de condutas, ditas capazes de moldar e adaptar o indivíduo aos limites colocados pelo processo de permanentes mudanças no trabalho em decorrência das inovações tecnológicas e do desenvolvimento do trabalho flexível”. (ALVES; BATISTA, 2010, p.155).

Isso relata o processo de reestruturação produtiva do capital, o qual consiste em desenvolvimento de novas formas de organização e de gestão de produção, inovações tecnológicas, da flexibilização e desregulamentação.

Dentro deste contexto se desenvolvem também a chamada “sociedade do conhecimento”, e sua ideologia vai se difundindo por diversas organizações, em especial pela UNESCO, que visa produzir um consenso no qual:

[...] todos os países do mundo, em ritmos diferentes, dependendo de seu nível de desenvolvimento, tornam-se inelutavelmente “sociedades do conhecimento”, pois, no atual contexto “o saber e a informação dominam cada vez mais todos os setores da atividade humana”, fazendo da aprendizagem “a chave do progresso” (PAPADOPOULOS, 2005, p. 25 *apud* ALVES; BATISTA, 2010, p.159).

Desta forma, cada trabalhador tem que assumir a responsabilidade pelo seu futuro “através de uma postura de iniciativa para implementar novas ideias e terão que se adaptar às novas condições de produtividade, estas cada vez mais marcadas pela *qualidade*, pela *modernidade* e pela *competitividade*”. Conforme afirma Fonseca (1998, p. 306, *apud* ALVES; BATISTA, 2010, p. 162).

Os novos desafios da competitividade, da modernidade e da qualidade da economia super simbólica do século XXI, quer para os empresários e suas corporações, quer para os trabalhadores e suas organizações sindicais e, por simpatia funcional, para os estudantes e professores e respectivas escolas, bem como para os funcionários administrativos e seus governos, estão em assumir a mudança, em prevê-la e planificá-la. [...] A era da informação, e concomitantemente da aprendizagem acelerada e personalizada, vai transformar os recursos humanos do futuro, vai gerar um repensamento e uma reestruturação do trabalho e da sua formação, onde a melhoria da qualidade e da qualificação surgem, onde ela só pode atingir com novos programas de desenvolvimento do potencial cognitivo.

Apesar disso, o autor acentua que o desenvolvimento do potencial cognitivo sofrerá obstáculos se “a miopia gerencial e arrogante e a resistência à mudança, que paira em grande parte no sistema produtivo, devem dar lugar à

aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao refletir, ao resolver novos desafios da atividade dinâmica que caracteriza a economia global”.

Igualmente, destaca que o contexto da “mundialização da economia só se identifica com uma *gestão do imprevisível e da excelência*, gestão esta contra a rotina, contra a mera redução de custos e contra a simples manutenção”.

A nova configuração histórica destrói a possibilidade de se pensar numa “perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida”. Razão pela qual, afirma-se que “os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu *potencial de adaptabilidade e de empregabilidade*”.

Para chegar ao sucesso, terão que buscar a “*maximização das suas competências cognitivas*” (FONSECA, 1998, p. 307 *apud* ALVES; BATISTA, 2010, p. 162), acrescentando ainda o autor que:

[...] num mundo de mudanças aceleradas e permanentes os trabalhadores terão que adquirir “a capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender”, uma vez “que terão que ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e a modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência” (FONSECA, 1998, p. 307 *apud* ALVES; BATISTA, 2010, p. 162).

“[...] a ideologia da sociedade, do conhecimento e seus codinomes, sociedade da informação, sociedade tecnológica – ou outras variações terminológicas [...] consiste em uma ressignificação da *sociedade pós-industrial*, conceito cunhado por Daniel Bell (1976)” (ALVES; BATISTA, 2010, p.163).

O autor ainda acrescenta que os ideologistas favoráveis dessa concepção se dispõem sobre a realidade social, de forma a não deixar margem para alternativas de saída, pois o contexto da tal *rápida e permanente mutação* aparecem na literatura (textos e documentos), ressaltando a necessidade de se instigar e cultivar a criatividade humana e que aos indivíduos não resta outra opção a não ser *adequar-se* à nova realidade.

Ainda diante de relatórios postulados pela UNESCO, o conhecimento deve estar ao acesso de todos e as tecnologias de informação apresentam papel importante neste contexto, sendo as mesmas vistas como um meio de produção do conhecimento, porém pode-se analisar que desta forma o acesso ao conhecimento esteja sendo confundido com acesso à informação:

As tecnologias de informação e de comunicação formam a base da “economia do conhecimento”, em que a riqueza é gerada pela transferência

e uso da informação de maneira que os recursos naturais sejam menos usados do que nos métodos anteriores. Por si só, este é um fator relacionado com um maior uso sustentável do meio ambiente, tornando-se uma lição fundamental para o programa EDS; (UNESCO, 2005, p.80)

Masson (2009) em seus sobre sociedade do conhecimento constata que esta implica a emergência de um novo paradigma tecnológico. Falar de sociedade do conhecimento não quer dizer que as sociedades anteriores: agrária e industrial, caracterizassem-se pelo desconhecimento, senão mais propriamente de que se está submersa em um novo tipo de sociedade na qual as condições de geração de conhecimento e processamento de informação foram substancialmente alteradas por uma revolução tecnológica centrada sobre o processamento de informação, a geração do conhecimento e as tecnologias da informação.

Gibbons (1994 *apud* CHAUÍ; BERNHEIM, 2008, p. 13 -14) acrescenta que

A nova forma de gerar conhecimento se caracteriza pela participação de múltiplos atores, o que transforma a responsabilidade, que recaía tradicionalmente sobre um pequeno número de especialistas reconhecidos em uma responsabilidade mais ampla, de caráter social. De modo geral, aqueles que assumem estas novas formas de geração do conhecimento estão mais preocupados com a sua posição competitiva em termos de mercado, custo e comercialização, ou seja, mais com a aplicação dos seus resultados do que com a sua contribuição ao progresso da ciência, passando de uma orientação disciplinar para o “contexto da aplicação”.

De acordo com o autor, o conhecimento científico se apresenta numa perspectiva reducionista, transformando o conhecimento em competências e habilidades do “saber fazer” não se importando com o compreender que requer estados aprofundados de abstração e elaboração, capacitando o aprendiz para apropriação da realidade social.

Portanto, presencia-se, atualmente, uma educação direcionada em atender as demandas do mercado capitalista que tem como ideologia manter sua estrutura socioeconômica com base numa educação ao longo da vida é um modelo de educação que em se fazendo presente nas políticas educacionais como uma autêntica forma de cura a todos os problemas, e vem sendo afirmado nos discursos que esta educação irá contribuir para desenvolver a competitividade tanto pessoal como nacional, facilitará ampliação e conhecimento das carreiras, possibilitará o fim do desemprego e ainda irá incentivar em todos, flexibilidade e a mudança. Com foco nos resultados, passam-se a promover a competitividade e o individualismo,

desconfigurando-se, assim o ambiente escolar enquanto espaço de transmissão/socialização e produção de conhecimento científico, como também a função dos professores e pesquisadores. (MORAES, 2003).

Partindo desses propósitos discursados, a educação vem caminhando para um período de enaltecimento da aprendizagem com base no “saber fazer”, valorizando o conhecimento adquirido em sua prática e levando a um movimento de desvalorização do conhecimento teórico.

Moraes (2003) fala que talvez a causa desse “recuo da teoria” esteja na “definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional”, isto porque se pode observar que no Brasil vive-se um momento de valorização para o alcance de resultados, ocorrendo, em consequência disso uma desqualificação do conhecimento adquirido através de processos de escolarização.

Segundo a autora, ainda se pode acrescentar que esta desqualificação do conhecimento teórico tem proveniência da falência de uma determinada concepção de razão. “A chamada razão moderna de corte iluminista, emblemática das culturas liberais do ocidente, produto de uma burguesia ainda em luta por sua definição e consolidação em fase de seu “outro”, feudal, aristocrático”. (MORAES, 2003, p. 155).

A racionalidade iluminista envolvia e demarcava um conjunto de princípios, ideias e práticas reguladoras que permitia se auto-representar, possuindo as condições para estabelecer “a nítida demarcação entre racional e irracional, entre *episteme* e *doxa*, entre verdade e erro, entre ciência e não-ciência” (MORAES E DUAYER, 1988, p. 64 *apud* MORAES, 2003, p. 155). Além disso, também acreditavam que podiam garantir as bases para a lei e a moralidade. Desta forma, portanto, se entende porque o desenvolvimento e o cultivo desta “razão” tenha se tornado um objetivo educacional prioritário.

Neste contexto de reflexões e críticas sobre uma “razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política, Moraes assinalou uma sanitização da “racionalidade moderna e iluminista” (TORRIGLIA; DUARTE, 2009, p. 356) que aparentemente não deixou espaço para outras propostas:

[...] vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real.

(MORAES; DUAYER, 1998, p. 68 apud TORRIGLIA; DUARTE, 2009 p. 356).

Portanto, sem esgotar a complexidade do tema do conhecimento, tem-se uma forte crítica a um tipo de racionalidade, gerando-se, conseqüentemente, um recuo da teoria correspondente a esta época, cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, priorizando uma metafísica do presente. Este ceticismo não é apenas epistemológico, mas ético e político.

“Instaurou-se um mal-estar epistemológico que em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os *pós-*, os *neo-*, os *anti-*, termos que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias” (MORAES, 2003, p. 156).

Portanto, serão expostos, de forma breve, as concepções neoliberais e pós-modernas apresentando-as através das análises feitas por Wainwright sobre a teoria de Frederick Hayek, economista e filósofo austríaco, considerado um dos mais importantes pensadores neoliberais.

Duarte (2001) nos mostra através da análise de Wainwright que na teoria de Frederick Hayek está presente uma íntima relação entre sua concepção de sociedade e sua concepção de conhecimento.

O conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. A visão que Hayek tinha do conhecimento científico reduzia a ciência a uma classificação de fatos ou dados perceptíveis. Mas a ação econômica dos indivíduos (Hayek teoriza sobre o agir dos homens no plano da economia) não se fundamenta nessa ciência e sim em conhecimentos individuais e não generalizáveis, o conhecimento do tempo e da circunstância. O que dirige as ações dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por coisas que se sabe, mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro. Não há, portanto, como prever os resultados do conjunto das ações individuais, isto é, não há como prever os rumos da sociedade e não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p.99).

Desta forma, o conhecimento individual é reduzido à percepção imediata e à saberes tácitos. Portanto, é uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, e não assimilável pela racionalidade científica. Assim como a teoria da sociedade é vista como um “processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência, pois esta produz danos ao desenvolvimento

natural e produz também injustiça por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros”. (DUARTE, 2001, p.99).

“Para Hayek, cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares”.(DUARTE, 2001, p.99)

Duarte (2001) aponta que se realizar um estudo minucioso sobre os fundamentos filosóficos do pensamento neoliberal poderão ser reveladas aproximações consideráveis entre esse pensamento e as compreensões pedagógicas voltadas ao “aprender a aprender”.

Segundo o autor, no campo pedagógico se encontram reflexos tanto da ideologia neoliberal, como de sua complementação, o pensamento pós-moderno.

Wainwright (1998) apresenta o quanto o neoliberalismo e pós-modernismo dirigem-se para os mesmos resultados.

Como Hayek, o pós-modernismo corta a ligação existente entre intenção humana e resultado social. Enquanto para a direita radical a natureza incompleta do nosso conhecimento significa que a sociedade é o resultado das atividades cegas e, portanto, casuais dos indivíduos, para o teórico pós-moderno a sociedade é, igualmente, um excesso casual de afirmações solipsistas de várias espécies. (DUARTE, 2001, p. 103).

Assim, segundo o autor, “os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução, no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos”. (DUARTE, 2001, p 103).

Duarte (2001) considera o pós-moderno difícil de ser definido, assim como difícil de delimitar um campo teórico sobre este termo. Porém, serão pontuadas algumas considerações sobre o pensamento pós-moderno.

Uma questão central no pensamento pós-moderno é a divulgação da existência de uma crise da ciência, crise dos paradigmas, crise da razão. Para a apresentação de forma sintetizada sobre a crise da razão, o autor utiliza da análise de Marilena Chauí que expõe esta crise da razão pelo pensamento pós-moderno:

* negação de que haja uma esfera da objetividade. Esta é considerada um mito da razão, em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejante;

* negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência;

* negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão;

* negação de que o poder se realiza à distância do social, através das instituições que lhes são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social. (CHAUÍ, 1993, apud DUARTE, 2001, p. 105).

Apresentando como outro ponto considerável no pensamento pós-moderno, utiliza-se o autor Celso Frederico, pois este analisa a “fragmentação social decorrente do novo padrão capitalista, a produção flexível”. Segundo este autor essa fragmentação ocorreria em vários níveis:

a) fragmentação no interior da indústria para se atingir a produção flexível;
b) fragmentação do mercado através da passagem da produção em massa para a produção de artigos “diferenciados”, objetivando atender às expectativas de um mercado consumidor segmentado;

c) fragmentação da classe operária, pelo mercado de trabalho dual e suas consequências nefastas (crise do sindicalismo e das demais formas de associativismo);

d) fragmentação do sujeito político, com a substituição da ação classista, que se quer portadora da vontade geral, pela ação molecular das “minorias”: estas, em seu interminável movimento de diferenciação, tendem a pulverizar-se em infinitas subcorrentes, gerando permanentemente “novos sujeitos” [...].

e) fragmentação do discurso político: a luta contra a exploração econômica transfere-se para a denúncia das “injustiças” e a reivindicação jurídica dos “direitos da cidadania” realiza a façanha de pulverizar o mundo do trabalho num amontoado de cidadãos - uma pitoresca volta aos tempos da Revolução Francesa de 1789 - ou de “reivindicantes” consumidores.

f) finalmente, pode-se assistir à fragmentação da própria atividade política, com a substituição dos partidos pela ação particularista dos lobbies, grupos de interesse e corporações profissionais (FREDERICO, 1997, pp. 182-183 apud DUARTE, 2001, p. 105-106).

O processo de mundialização do capital ao subdividir a realidade social presente faz uma correlação ao pensamento pós-moderno e este recusa qualquer apreensão que se refere a totalidade do real e da história.

A conclusão fica clara de que o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, criticando a todos por serem defensores de ingênuas crenças calcadas em metanarrativas do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para problemas localizados, numa fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações. (DUARTE, 2001, p.108).

Voltando a falar do neoliberalismo para se situar a escola nesta concepção, (FACCI, 2004) antes apresenta as palavras de ordem do discurso neoliberal, sendo elas: “qualidade total”, “avanço tecnológico”, “competência”, “empregabilidade”, “eficiência” entre outras, que conduzem mudanças que acarretam a uma crescente desqualificação da escola pública, como também colaboram para a conservação das dificuldades presentes na escola, que se refletem tanto na desigualdade de acesso como de permanência na escola.

De acordo Facci (2003) o autor Tomaz Tadeu Silva (1997) apresenta que a escola é vista pela concepção liberal, como um meio de transmissão de ideias que defendem as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Portanto, o “objetivo da escola enquanto uma instituição que possibilita ao indivíduo se apropriar do conhecimento científico produzido pela humanidade, coletiva e historicamente, e, desta forma, conscientizar-se dos limites individuais impostos pelas construções sociais, parece não ser considerado” (FACCI, 2004, p.10).

A autora cita Gentili (2002), pois este faz a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.

Gentili (2002 apud FACCI, 2004, p.11)afirma que:

O discurso atual enfatiza que a educação e a escola constituem uma esfera de formação para o mundo de trabalho. O processo de escolarização teria como função preparar a mão de obra para as empresas e seria responsável pela capacitação dos indivíduos de forma que os tornasse “empregáveis”. [...] apregoa-se que essa inserção depende de cada um de nós, pois alguns triunfarão e outros não.

Portanto, “o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma concepção produtiva e eficiente no mercado de trabalho”(GENTILI, 2002,p.55 *apud* FACCI, 2004,p 11). Desta forma, a inserção ao mercado de trabalho dependeria apenas da capacidade do indivíduo em adquirir os conhecimentos necessários para esta inserção.

Neste caso a escola, de acordo com Gentili (2002) a partir da visão neoliberal, traz uma eficiência dos serviços oferecidos baseada na competência interna e no alargamento de um sistema que tenha como mérito o esforço individual.

Ainda segundo Gentili (2002), autor utilizado por Facci (2004), as políticas neoliberais desenvolvem e desenvolveram a desigualdade social, racial e sexual, reproduzindo as vantagens da minoria que tem o poder econômico e político. Desta

forma aumenta o individualismo e a violenta competição anulando qualquer ligação de solidariedade e fortalecendo a antidemocracia em que se preconiza a ideia de que é de ordem natural o triunfo dos melhores e a ruína dos mais frágeis perdem. (FACCI, 2004).

Esse contexto se faz presente também na forma como vem sendo dirigida a formação dos professores, estruturação de suas carreiras e até mesmo a própria forma de conduzir a prática pedagógica e a interação com os alunos e a comunidade escolar.

De acordo com a autora, enfrentam-se duas condições presentes na atuação dos professores: condições subjetivas e condições objetivas, sendo que a análise destas relações permitirá a compreensão do trabalho do professor.

Para uma melhor compreensão das condições subjetivas, a autora utiliza-se de Basso (2002) que entende que essas condições são inerentes ao trabalho humano, pois se estabelece numa atividade consciente. (FACCI, 2004).

Portanto, as condições subjetivas se referem, em especial, à formação do professor, concepção e significado da sua atividade. Entretanto, as condições objetivas se referem às circunstâncias concretas da realização do trabalho, envolvendo tanto a organização da prática, como participação no planejamento escolar, preparação das aulas, etc., e até mesmo as políticas educacionais e a remuneração dos professores.

Como refere a autora, a profissão professor vem sofrendo todo tipo de afrontas. Quanto aos salários cita, Antônio Gois (2002), da *Folha de São Paulo*,

Anuncia que o salário médio do professor brasileiro, em início de carreira, é o terceiro mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento, comparados em um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dirigido em Paris no ano de 2002. (GOIS, 2002, s.p. *apud* FACCI, 2004, p.13-14)

Ainda segundo esta reportagem, verifica-se que a formação dos professores é praticamente feita por eles mesmos. Eles têm que trabalhar três turnos para poder sobreviver e ainda investir em sua própria formação.

Além do mais, o número de alunos em sala de aula vem crescendo consideravelmente. Estudos da UNESCO apresentam o Brasil como a sexta maior média de professor-aluno no ensino primário (28,9) e no ensino médio o Brasil tem a maior relação (38,6).

Compreende-se que o sistema escolar presente, pauperizado, acarreta em uma interferência na qualidade de ensino.

Em nível subjetivo, como já foi visto anteriormente, “o homem hoje é movido pelo individualismo competitivo, pelo sentimento de que ‘cabe a ele o rumo de sua história’, principio bem coerente com os preceitos neoliberais”. (FACCI, 2004, p.14).

Facci (2004) em seus estudos conclui, a partir das ideias de Gonçalves (1996) que normalmente os cursos de qualificação dos professores não apresentam espaço para a relação entre a subjetividade dos professores e a sua prática pedagógica. O que parece é que as experiências subjetivas não têm nenhuma relação com seus desempenhos em sala de aula.

Facci (2004) ressalta que a “crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o *status* que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional”. (FACCI, 2004, p.28). Além disso, o investimento por parte dos governantes na educação é muito pequeno.

A autora aponta que a desvalorização não se refere apenas aos recursos financeiros, mas a própria forma como foram e são organizadas as políticas públicas da educação, deixa evidente o descaso com a educação. Entretanto, Saviani (1998) ressalta que é necessário “tomar a decisão histórica de definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema de educação” (SAVIANI, 1998, p.5 *apud* FACCI, 2004, p.28).

Mas, isso não tem acontecido e ainda como apontam em pesquisas, a vivência dos professores neste contexto traz como consequência uma situação de *mal-estar* influenciada por atuais mudanças na educação. (ESTEVE,1995,1999; MOSQUERA & STOBÄUS, 1996; TRIAS,1998 *apud* FACCI, 2004)

A sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como: desmotivação pessoal, [...] abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio de pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e

outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação. (ESTEVE, 1995, *apud* FACCI, 2004, p. 29).

Facci (2004) refere-se a estudos e pesquisas realizadas por ela onde apresenta que foi possível verificar esta situação de *mal-estar* entre os docentes. “O sentimento de desvalorização, além da questão do baixo salário, vem acompanhado por problemas sociais que estão presentes no contexto escolar, exigindo que o professor assuma responsabilidades que não estejam estritamente vinculadas ao ato de ensinar” (FACCI, 2004, p.32).

A autora relata ainda que os professores reclamavam de que muitas vezes tinham de assumir responsabilidades que são da família, tendo que ocupar o lugar dos pais, no que diz respeito ao ato de educar as crianças; ter em muitos momentos de auxiliar as famílias quanto à resolução de seus problemas; ter que saber improvisar ao dirigir o ensino, devido a falta de recursos, etc.

É evidente em nossa sociedade a desvalorização da escola e, portanto, do trabalho do professor. “A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não têm interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão da sociedade e dos bens culturais”.(FACCI, 2004, p.33).

Não se pode negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização. (FACCI, 2004, p. 33-34).

O conhecimento que tem sido proposto na chamada “competências” “reflete a ‘era do conhecimento’, em que o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo permitindo que ele se adapte à tarefas diferentes num campo de ação mais amplo.” Tratando do conhecimento nessa perspectiva de “competências”, Philippe Perrenoud é um dos autores de destaque nessa concepção.

Ele parte da ideia de que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que a “meta é

antes fazer aprender do que ensinar”. Seria reforçar o ideário do “aprender a aprender”. (FACCI, 2004, p. 37).

A autora traz que nesta concepção o professor deve agir como um “treinador”, não deve expor os conhecimentos de maneira discursiva, porém buscar estimular a relacionar os conhecimentos na ação, aprender a fazer fazendo.

Conforme reflexão da autora identifica-se que os autores dessa concepção de competências preocupam-se em substituir a transmissão dos conhecimentos pelo desenvolvimento de competências. “Será que bastam noções vagas, conhecimentos fluidos – espontâneos, fáceis, naturais – para saber fazer cálculos, analisar fatos e situações, ser um leitor e escritor proficiente”? (FACCI, 2004, p. 39).

O que se pode verificar é que no Brasil essa concepção vem sendo recorrente principalmente através da reforma curricular de 1990. Os professores vêm convivendo desde esse período com a ideia de profissionalização que se concentra no desenvolvimento de competências, que segundo Dias (2002 *apud* FACCI, 2004, p. 40) “consiste em um processo de formação constante, cuja responsabilidade é do professor, no qual as competências se fundamentam como mecanismos curriculares para a mobilização do saber prático – imprescindível para a formação profissional”.

Também como corrente influente no contexto educacional, está a concepção do “professor reflexivo” que teve início na Inglaterra, nos anos 1960, e nos EUA, nos anos 1980. Esta concepção, de acordo com Gomes (1995 *apud* FACCI, 2004, p. 42) apresenta que o “docente é encarado como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional”. Desta forma, Mizukami (2000, p.143 *apud* FACCI, 2004, p. 42) assegura que no ensino reflexivo é considerado como fundamental que “as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre o ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula”.

Por fim alguns estudos sobre a desvalorização crescente do papel do professor (FACCI, 2004), de uma política de formação referenciada numa “epistemologia da prática” e direcionada à profissionalização do trabalho docente (SHIROMA, 2003), de neopragmatismo epistemológico e de desintelectualização do professor (MORAES; SOARES, 2005), apontaram para a necessidade de

compreendermos qual efetivamente é a função social da escola, do professor e do conhecimento científico numa perspectiva que supere esses entendimentos sobre o processo de ensinar e de aprender na escola. Como afirmamos anteriormente, a PHC constitui-se num alternativa teórico-prática de superação do ideário neoliberal e pragmático no campo educacional.

E para aprofundarmos essa questão, elencamos o capítulo 4 no qual será objeto de reflexão mais apropriada sobre a função social da escola, do professor e do conhecimento científico na PHC. Mas antes se faz necessário compreender quais os fundamentos teóricos dessa pedagogia e para isso dedica-se o capítulo seguinte.

3 HISTÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a gênese da PHC no Brasil que tem como principal representante Demerval Saviani; bem como, discutir os fundamentos teórico-metodológicos materialista e dialético e as preocupações dessa pedagogia em contrapor o pensamento hegemônico neopragmático, construtivista e neotecnicista atual.

No final da década de 1970, Demerval Saviani¹³ lança a proposta de uma teoria com abordagem dialética na educação. Esta proposta estava vinculada ao grupo de estudantes da primeira turma de doutorado na PUCSP fundada por Demerval Saviani. Deste grupo reúnem-se alguns nomes como os de Carlos Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Luís Antônio Cunha, Guiomar Namó de Mello, Paolo Nosella, Betty Antunes de Oliveira, Mirian Warde, Osmar Fávero e outros. Dozol (1994) se apropriando do ANDE (1986) apresenta que este foi um ano considerado

¹³Demerval Saviani nasceu em 25 de dezembro de 1943 em Santo Antônio de Posse – SP, concluiu seu curso primário em São Paulo e curso ginásial no Seminário Nossa Senhora da Conceição, em Cuiabá. Seu curso colegial foi concluído em 1962 no Seminário maior de Aparecida em São Paulo. Saviani estudou Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento da PUC/SP, local fechado somente para estudantes burgueses. Nesta época também trabalhou no Banco Bandeirantes, obteve conclusão do curso de Filosofia em 1966, período em que vivenciou fortes mudanças sociais providas pelo Golpe Militar em 1964. Com sua graduação em filosofia concluída, parou de trabalhar no banco e foi lecionar em escola pública, após trabalhou em um órgão da Secretaria de Educação em São Paulo. No ano seguinte a sua formação, em 1967, lecionou no Curso de Pedagogia da PUC/SP e foi um dos ajudantes na criação dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação nesta instituição. Em 1970 foi ensinar na Universidade Federal de São Carlos onde também ajudou a inserir o Mestrado em Educação, em acordo com a Fundação Carlos Chagas no ano de 1976. Fez doutorado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, da PUC/SP, na área de Ciências Humanas: Filosofia da Educação, concluindo em 1971. Em 1978 volta a lecionar na PUC/SP e ajuda a criar o Doutorado em Educação nesta Instituição. Em 1979 ajudou a criar a ANDE – Associação Nacional de Educação. Também foi um dos criadores da ANPED - Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação e do CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Em 1988 participou da elaboração da base do projeto da LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 1986 concluiu a Livre Docência na área de Ciências Humanas: História da Educação na Faculdade de Educação da UNICAMP. Em 1988 coordenou o Programa de Pós-Graduação da UNICAMP. Considerado filósofo da educação e/ou pedagogo *latu sensu*, fundador de uma pedagogia dialética, que denominou *Pedagogia Histórico - Crítica*. Atualmente é professor emérito da UNICAMP e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), tendo sido agraciado em 18 de maio de 2010, com o título de Pesquisador Emérito do CNPq. (SAVIANI, 2003; 2011).

por Saviani como marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica da educação.

Saviani (2003) acrescenta que ao tratar do surgimento da PHC deve-se assinalar duas coisas: de um lado existia “a emergência de um movimento pedagógico; e, de outro, a escolha da nomenclatura”. (SAVIANI, 2003, p. 131).

Neste período, dava-se início a um movimento social e cultural que alcançava nível internacional e tinha como objetivo desenvolver uma análise crítica da pedagogia predominante, que se apresentava somente como caráter reprodutor e não numa perspectiva historicizadora.

Visto que na década de 1970 existia um movimento pedagógico buscando responder a necessidade de criar uma pedagogia alternativa à pedagogia dominante, desta forma esta década ficou marcada com um período de desenvolvimento das análises críticas à educação. “Isto correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer crítica da pedagogia oficial, evidenciando seu caráter reprodutor”. (SAVIANI, 2003, p. 131). Ainda segundo o autor, este movimento não estava apenas ligado à situação brasileira, mas sim era um movimento a nível internacional, onde foram elaboradas as teorias no final da década de 1960 e início da década de 1970.

Saviani aponta que estas teorias surgem numa tentativa de “compreender o fracasso do movimento de maio de 1968, ou, mais amplamente, dos movimentos da década de 1960, marcados pela rebelião dos jovens”. E apresenta que diante dessa “mobilização, a escola, centro dos processos educativos e que basicamente se dirigia às novas gerações, foi a instituição mais contestada e abalada”. (SAVIANI, 2003, p. 131).

Esse movimento vai adquirir, especialmente em 1968, as características de uma verdadeira rebelião social em que, através da revolução cultural, se tentava mudar as próprias bases da sociedade a partir dos setores jovens, tendo à frente os estudantes universitários. Esse fenômeno adquiriu tais proporções que diversos intelectuais, entre eles Herbert Marcuse, consideraram que o protagonismo revolucionário se teria deslocado do proletariado para a juventude. (SAVIANI, 2003, p. 131-132).

Este modo de revolução social se manteve fortemente de ideologias de esquerda, em especial ao marxismo, assim como também em outras versões, até mesmo críticas ao marxismo por considerarem mais consistentes do que o próprio marxismo.

No entorno dessas influências ideológicas, a China se apropria do maoísmo, versão chinesa do marxismo, indo à contraposição a versão russa.

Isso teve, na Europa, um peso importante, porque a versão russa trazia a marca do stalinismo e de posições autoritárias exacerbadas por fatos de grande repercussão como a denúncia dos crimes de Stalin por Kruchev no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, realizado em fevereiro de 1956, a repressão à Hungria, em novembro de 1956, e a invasão da Tchecoslováquia, inviabilizando a “primavera de Praga” em agosto de 1968, ano em que havia eclodido a rebelião estudantil. (SAVIANI, 2003, p. 132).

Como apresentado anteriormente, a mobilização ocorrida na rebelião de maio de 1968 fracassou. E isto foi o que levou os teóricos a buscar compreender a razão desse fracasso. Segundo o autor, as teorias crítico-reprodutivistas despontam nesta tentativa de compreensão,

[...] pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura. (SAVIANI, 2003, p. 132).

Surge então, neste período e com a mesma proposta, Althusser que publica um artigo fazendo referência à “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado” onde comprovam a determinação material da ideologia e se “distinguem os aparelhos ideológicos dos aparelhos repressivos de Estado, cumprindo, ambos, as funções de cimentar as relações de força e reproduzir as condições sociais dominantes”. Althusser, sendo um intelectual do partido comunista Francês, encontra na teoria marxista sua inspiração. (SAVIANI, 2003, p.134)

Althusser foi influência de autores como Baudelot e Establet, visto que estes tinham como proposta desenvolver uma teoria articulada com o maoísmo. Tiveram como resultado de sua análise mais uma crítica categórica ao modo reprodutivista do aparelho educacional, relacionando com a ideia de Althusser de que a escola é um aparelho ideológico do Estado.

Sendo assim, pontua-se que o movimento de maio de 1968 “estava fortemente marcado pela pedagogia institucional, que era uma corrente pedagógica que fazia críticas à instituição escolar visando instaurar relações igualitárias” (SAVIANI, 2003, p.134).

É por esse caminho que se procurou realizar a revolução social pela revolução cultural. Uma vez que essa tentativa fracassa, as novas teorias tentarão explicar por que fracassaram. E todas chegarão, basicamente, à conclusão de que não podiam não ter fracassado, pois se a cultura é determinada pela sociedade, então não é possível fazer a revolução social pela revolução cultural. Seria necessário fazer o contrário. Só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade. (SAVIANI, 2003, p.134).

O autor declara que no período em que essas teorias foram se difundindo, e foram sendo assimiladas, no Brasil aconteceu rapidamente, isso porque quando essas teorias surgiam na França, já estavam presentes nos cursos de pós-graduação no Brasil. E serviram de alimento para resistir ao regime militar, no qual a política educacional caracterizava-se como uma política de enquadramento aos aparelhos ideológicos do Estado e utilizados como ferramentas para controle da sociedade.

No entanto, com o aprofundamento destas lutas e também porque a própria ditadura estava se inviabilizando posteriormente à crise do “milagre econômico”¹⁴, o Regime Militar organiza uma estratégia de distensão lenta, gradual e segura que inicia sua implantação no ano de 1974. Diante disso começam a chegar aos limites das teorias crítico – reprodutivistas, pois lutar contra a ditadura também exigia a elaboração de estratégias, novas alternativas, o que não estava presente nesta teoria. Apenas se tinha como proposta fazer a crítica ao que se presenciava, visto que desempenhavam um papel reprodutor, mas não se tinha uma resposta como alternativa.

Diante dessa situação iniciam-se estudos aprofundados com relação à esta teoria, com o objetivo de localizar seus limites e alcançar sua superação.

Saviani (2003) relata que no final da década de 1970 aconteceram seminários de educação brasileira em Campinas, mas ainda nesse período a visão Crítico-reprodutivista se encontrava com grande força.

¹⁴É a denominação dada à época de excepcional crescimento econômico ocorrido durante o Regime militar no Brasil. O final das décadas de 60 e 70 mostrou no panorama econômico brasileiro, um crescimento jamais vivenciado, sendo que essa subida da economia se fez tão significativa, que tal ocasião ficou conhecida como o Milagre Econômico Brasileiro e, sem dúvida, levou o país a um grau de industrialização, o qual gerou consequências que refletem até os dias atuais. (LEÃO, 2009)

No decorrer desta década e início da década de 1980 organizaram-se novas conferências, seminários a nível nacional e regional colocando em pauta a busca para novas alternativas que viessem atender as necessidades da educação, buscando validar uma proposta de educação de qualidade. Este também foi um período em que a oposição ao Regime Militar já havia conquistado algumas prefeituras e, com isso, foram feitas experiências de políticas educacionais alternativas.

Foi no ano de 1982 em publicação do artigo “Escola e Democracia II: Para além da teoria curvatura da vara”, o qual veio fazer parte do livro Escola e Democracia, saindo sua primeira edição em 1983, que já se constituíam as bases ao que posteriormente Saviani chamaria de pedagogia histórico – crítica, mas que neste momento se mantinha com a mesma terminologia utilizada no artigo anterior, dito como pedagogia revolucionária.

Saviani (2003) acrescenta que a denominação histórico – crítica passa um processo de desdobramento, pois surgindo a necessidade de apresentar esta pedagogia em forma de disciplina, na PUC-SP, dá-se então a problemática de nomear esta pedagogia. Segundo o autor, utilizar do termo pedagogia revolucionária traria problemas, visto que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade.

Diante dessa busca a uma nomenclatura mais adequada, surge a ideia de colocar como *pedagogia dialética*, isso porque, como afirma Saviani (2003, p. 139) “o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais”. Mas o autor faz a ressalva de que isso não poderia acontecer de forma mecânica e sim de forma dialética, “teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética”. (SAVIANI, 2003, p. 139).

O grande problema encontrado nesta situação seria a ambiguidade da palavra dialética, pois além da dialética dualista¹⁵ de Hegel, também presenciavam

¹⁵ A filosofia de Hegel pode ser interpretada como uma superação do dualismo entre sujeito e objeto, mas de um modo mais amplo pode-se dizer que Hegel pretende superar, por um lado, a objetividade grega que empregava uma atenção toda especial para o homem em sua identificação com o mundo;

outras versões que vinham de origens gregas que apontavam o termo dialética como sendo uma contraposição de ideias. E além desses citados, também encontravam-se no campo da pedagogia literaturas que traziam como título *Pedagogia dialética*, *Concepção dialética da educação*, desta forma para não sofrer nenhum tipo de interpretação equivocada, o autor considera melhor evitar denominação *Pedagogia dialética*.

Contudo, diante dessa busca a terminologia mais adequada, chega-se à conclusão de que a nomeação **Histórico – Crítica** vinha ao encontro do que considerava como seu conteúdo.

De acordo com Saviani, é assim chamada por entender como **histórico** uma visão de educação que intervém sobre a sociedade, podendo contribuir para sua transformação, e **crítica** por ter consciência da demarcação exercida pela sociedade sobre a educação.

Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. (SAVIANI, 2003, p.140-141)

A PHC entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e, mesmo em condição de determinada, não deixa de ter influências sobre o determinante e ser um instrumento importante na transformação social.

Segundo Saviani, a PHC supera pedagogias reprodutivistas, incorporando suas críticas recíprocas numa nova proposta. No entanto, afirma que o critério da cientificidade de seu método é retirado da concepção dialética da ciência.

A dialética é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos *concretos* com conteúdos *empíricos*. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só

por outro lado, a subjetividade da modernidade na perspectiva cartesiana e humana, bem como a revolução copernicana de Kant. Com isso, tem-se em Hegel a busca pela superação do dualismo entre o subjetivo e o objetivo, ou, entre sujeito e objeto.

pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato. (SAVIANI, 2003, p.70)

O materialismo histórico-dialético compreende o homem em sua produção social da existência relacionando-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte da ideia de que o universo e o que há nele tem existência material, concreta e pode ser racionalmente conhecido. Esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência.

A lógica dialética inclui a lógica formal ultrapassando-a, neste caso há uma intensa necessidade de compreensão do que é oposição e contradição, ou seja, é necessário reconhecer que não são opostos confrontados exteriormente, mas são interiores um ao outro – lei da identidade dos contrários.

De acordo com Engels as leis fundamentais do materialismo dialético são:

1) a lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias; 2) a lei da unidade e interpenetração dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade dos contrários ou contradições; 3) lei da negação da negação, que pretende que, no conflito dos contrários, um contrário nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese) (ENGELS, 1979 apud ALVES, 2010, p. 4-5).

O elemento dialético apresenta a realidade concreta, não como algo estático e indiferente, mas sim como uma unidade diferenciada e contraditória:

o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou descontínuas, dá origem à novidade qualitativa autêntica. (ENGELS, 1979 apud ALVES, 2010, p.5).

A educação na ordem capitalista não manifesta os reais interesses políticos, pois não cria condições para que esses interesses políticos sejam vistos como próprios dos interessados, porque assim apresentam que existe coerência entre o que a escola é e como ela aparece.

A preocupação é a manutenção desta sociedade, portanto é exclusivo da classe dominante o acesso a uma escola que proporcione um saber sistematizado e crítico, impossibilitando que todos a ela tenham acesso.

Mas, também não se pode abolir a escola, nem mesmo a apropriação do conhecimento, então se providencia ao trabalhador um saber em que ele não possa produzir, pois se o trabalhador possuir um saber sistematizado e crítico ele também será dono da força produtiva e, no capitalismo, os meios de produção são propriedade privada. (SAVIANI, 2008).

No entanto, se buscar compreender essa realidade em toda sua riqueza, torna-se insuficiente avaliar unicamente as partes da totalidade social. Estas, não devem ser desconsideradas, mas o olhar deve estar atento para a relação que as partes estabelecem entre si, na e com a totalidade social.

Portanto, Dozol (1994) acrescenta que o esquema de interpretação utilizado pelas teorias crítico-reprodutivistas é discutido pela concepção histórico-crítica porque esse esquema não se compõe enquanto visão dialética e o encara como insatisfatório para a análise da problemática educacional.

Assim complementam-se com as ideias de Saviani quando fala que,

Diante da insatisfação com essas análises crítico-reprodutivistas foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta do 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 (Saviani, 1986c, p. 17 *apud* DOZOL, 1994, p. 107).

De acordo com Saviani (2003), a PHC se efetiva no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade existente entre os educadores brasileiros, buscando ultrapassar os limites não só das pedagogias não - críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, mas também das visões crítico-reprodutivistas, que apresentavam uma escola de caráter ideológico do Estado, como teoria da reprodução e teoria da escola contraditória, dualista.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. (SAVIANI, 2003, p. 80).

Esta pedagogia tem como pressupostos a concepção dialética da história, portanto, é possível compreender a educação escolar conforme ela se aparece no presente, sendo que esta manifestação será entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica.

Contudo, afirmar a transitoriedade histórica de todas as facetas da realidade humana não é suficiente para compreendê-la em sua inteireza, uma vez que as alterações sofridas pelas partes promovem modificações sempre mais ricas, complexas e substanciais na totalidade da formação econômica e social. (MARTINS, 2008, p. 70)

Desta forma não é possível observar de forma parcial limitando-se às partes, mas sim buscar conhecer a realidade em toda sua complexidade. Pois, a transformação da totalidade reflete na inter-relação entre as partes e nas partes consigo mesmas, ou seja, a totalidade concreta transforma as partes e as relações entre elas.

Portanto, a concepção dialética da história se dá na “inter-relação entre as partes (parte-parte), entre as partes e o todo (partes - todo) e no todo com as partes (todo – partes)”, ou seja, essa dialética proposta por Marx como um produto sócio-histórico não é apenas resultado de uma soma das partes que o compõe e nem mesmo um processo que possa ser compreendido pela lei da causa-efeito. (MARTINS, 2008, p. 71).

Deste modo, o elemento produzido - a totalidade - produto da inter-relação das partes, tem a capacidade de alterar o seu processo produtivo, atribuindo outra dinâmica que gera novos produtos sócio – históricos e também de modificar as suas partes constitutivas.

Marx (1985 apud MASHIBA et al,2012) buscou entender o modo de produção capitalista e, para isso, abordou a desqualificação do trabalho e a alienação do trabalhador.

O sistema capitalista pressupõe a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Quando a produção capitalista se torna independente, não se limita a manter essa dissociação, mas a reproduz em escala cada vez maior. O processo que cria o sistema capitalista consiste apenas no processo que retira ao trabalhador a propriedade de seus meios de trabalho, um processo que transforma em capital os meios sociais de subsistência e os de produção e converte em assalariados os produtores diretos (MARX, 1985, p. 830 apud MASHIBA et al, 2012, p. 4517)

Desta forma o trabalhador passa a ser visto como uma máquina, sem necessidade de pensar, dar sugestões, ideias, pois deveria apenas cumprir seu trabalho. A sociedade capitalista vem ao longo da história firmando situações que visam denegrir a autonomia e, desse modo, não consideram a formação crítica necessária para o desenvolvimento da sociedade. O que mantém são as exigências para que o trabalhador se torne ajustado às ordens do capital, para isso, basta ter uma formação flexível que o prepare para o mercado de trabalho.

Pensando neste contexto, a educação não contribuiria com o papel de transformadora da sociedade, e sim ficaria anulada na medida em que reproduzisse o ideário capitalista de relações sociais.

Na contramão de uma perspectiva reprodutivista da educação, para Mashiba (*et al*, 2012) somente é possível com um embasamento teórico-metodológico da PHC, no materialismo histórico dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, pois é uma pedagogia que transpõe as pedagogias denominadas por Suchodolski (1978) de Pedagogia da Essência (Pedagogia Tradicional), inserida no Brasil no século XIX e Pedagogia da Existência (Pedagogia Nova), inserida no século XX, acreditavam que a educação era redentora da humanidade.

Desta forma a PHC se sobressai, primeiramente porque é uma teoria condicionada ao social, portanto, a educação deve contribuir para a transformação da sociedade capitalista. Além disso, a “Pedagogia Histórico-Crítica considera a história, logo, para existir um novo referencial teórico-metodológico não se poderia partir do marco zero, mas partir de pontos relevantes das teorias que a antecederam”. (MASHIBA *et al*, 2012, 4518).

Para uma melhor compreensão do significado, amplitude da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se essencial a apresentação de seus fundamentos teórico-metodológico, qual seja, o Materialismo Histórico Dialético referenciado principalmente em Marx e a Pedagogia Histórico Crítica cuja base psicológica está referenciada em Vygotsky que também é materialista e dialético.

Materialismo, segundo Alves (2010), é toda corrente filosófica que tem como base inicial e final, a matéria e a única realidade é a matéria em movimento. E matéria é a realidade concreta, objetiva.

A dialética de Marx sendo “epistemológica leva-o também a uma dialética ontológica específica (um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a

totalidade da realidade) e a uma dialética relacional condicional (o movimento da história)". (ALVES, 2010, p.4)

Ainda segundo o autor, na dialética é compreendido que a realidade concreta não está estática, mas contraditória, e é neste processo de conflitos contraditórios que a realidade avança em seu processo histórico. Mas conflitos com base numa contradição fundamentada, isto é, com um conhecimento aprofundado do objeto oposto, não é uma luta baseada em conhecimentos exteriores e sim num conhecimento interior profundo.

Neste método as relações sociais e produtivas estão sempre interligadas, sendo que com a força do homem ativo na sociedade, vão se transformando e modificando, originando novas formas de relações sociais e políticas.

Para os materialistas a matéria não está estagnada, mas sempre em movimento e acompanhada de toda uma complexibilidade, "pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência". (ALVES, 2010 p.1)

A concepção marxista é uma ciência à qual o pensador alemão Karl Marx deu o nome de materialismo histórico e cujo objeto são as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção. Marx constrói uma dialética (do grego dois logos) materialista, em oposição à dialética idealista hegeliana. O materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou o corpo teórico que pensa a ciência da história. Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas. (ALVES, 2010, p.1)

O materialismo histórico dialético de Marx valoriza o que é real, concreto. A realidade é ligada à matéria e às suas transformações. Assim descreve que é o modo de vida material que irá possibilitar o modo de vida social, político e espiritual.

É na complexidade da existência humana que se conseguirá compreender os caminhos percorridos pelo homem em sua práxis.

Marx apresenta os principais itens para significação filosófica da "concepção materialista da história" que são:

- 1) a negação da autonomia e, portanto, do primado das ideias na vida social;
- 2) o compromisso metodológico com a pesquisa historiográfica concreta, em oposição à reflexão filosófica abstrata;
- 3) a concepção da centralidade da práxis humana na produção e a reprodução da vida social, em consequência disso;
- 4) a ênfase na significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais, na história humana;
- 5) a ênfase na significação da natureza para o homem, que evolui de uma concepção presente nas obras iniciais de Marx que concebe o homem como essencialmente unido à natureza para uma concepção de homem essencialmente oposto à natureza, e dominando-a;
- 6) a preferência pelo simples realismo cotidiano e o compromisso, que se desenvolve gradativamente, com o realismo científico, através do qual Marx vê a relação homem natureza como internamente assimétrica, em que o homem é essencialmente dependente da natureza enquanto esta, no essencial, independe do homem (BOTTOMORE, 1988, p.254 *apud* ALVES, 2010, p.3).

O materialismo histórico dialético de Marx é um estudo de grande importância para análise desta pesquisa, pois se trata de uma pesquisa que avalia um período de transformações político, sociais, os quais estão diretamente relacionados com a educação escolar. É um período em que são implantadas reformas no seu sistema educacional e o objetivo principal é a construção de uma educação associada às necessidades e princípios do mercado de trabalho, ou seja, com base em produtividade e rentabilidade. Desta forma, as escolas são compreendidas por uma lógica de concorrência, acreditando-se que quanto mais termos produtivos se aplicam à educação, mais produtivo se torna o sistema educacional e assim é garantida uma educação de qualidade.

Portanto, é com a compreensão materialismo histórico-dialético que se consegue compreender as origens e fins do que se é proposto e seu real objetivo. Neste método “o homem marxiano se recusa como um ser apenas determinado na/pela história, mas como transformador da história, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação” (ALVES, 2010, p.2).

Práxis, para Marx:

[...] “refere-se à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica do homem que o torna basicamente diferente de todos os outros seres” (ALVES, 2010, p.2)

É com esta compreensão do homem em sua existência com base no materialismo histórico dialético que Vygotsky, autor de referência neste estudo, fundamenta seus estudos de Psicologia no método de Marx.

Assim, segundo Saviani (2012), Marx entende o conhecimento como sendo compreendido em dois períodos, sendo o primeiro período o conhecimento empírico, que é denominado como um objeto diretamente, na primeira vista, sem ter uma clareza do que realmente é, podendo dizer ainda que visto de forma confusa, desordenada, como algo a ser compreendido, em busca de uma solução.

A partir dessa representação imediata que se tem do objeto e com a análise aos conceitos é que se chega às abstrações, definições mais simples. Sendo que chegando neste ponto parte-se para o segundo momento onde é necessário percorrer o caminho contrário, pela forma simples até o objeto novamente.

“Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico” (SAVIANI, 2012, p.62). O autor, utilizando-se da citação de Marx (1973, p.229 *apud* SAVIANI, 2012, p. 62), na qual afirma que “o primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”, e deste ao concreto, pela mediação da análise, formando, assim, o que Marx denominou de “concreto pensado”.

Martins (2008), tendo em vista o processo do conhecimento do materialismo histórico e dialético afirma que o primeiro ponto da compreensão do conhecimento presente no marxismo originário é a sua afirmação de que a matéria existe independentemente da consciência ou do pensamento do sujeito sobre ela.

Marx (1999, p. 26-28 *apud* MARTINS, 2008, p. 127-128) explica que o seu método dialético:

Para Marx só uma coisa importa: descobrir a lei dos fenômenos que ele pesquisa. Importa-lhe não apenas a lei que os rege, enquanto têm forma definida e os liga e estão numa relação observada em dado período histórico. O mais importante de tudo, para ele, é a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Descoberta esta lei, investiga ele, em pormenor, os efeitos pelos quais ele se manifesta na vida social. [...] Em consequência, todo o esforço de Marx visa demonstrar, através de escrupulosa investigação científica, a necessidade de determinadas ordens de relações sociais e, tanto quanto possível, verificar, de maneira irrepreensível, os fatos que lhes servem de base e ponto de partida. [...] Marx observa o desenvolvimento social como um processo histórico-natural, governado por leis independente da vontade, da consciência e das

intenções dos seres humanos, e que, ao contrário, determinam a vontade, a consciência e as intenções. [...]. Se o elemento consciente desempenha papel tão subordinado na história da civilização, é claro que a investigação crítica da própria civilização não pode ter como fundamento as formas ou os produtos da própria consciência. O que lhe pode servir como ponto de partida, portanto, não é a ideia, mas, exclusivamente, o fenômeno externo. A inquirição crítica limitar-se-á a comparar, a conformar um fato, não com a ideia, mas com outro fato. O que lhe importa é que ambos os fatos se investiguem da maneira mais precisa, e que constituam, comparando-se um com o outro, forças diversas do desenvolvimento; mas acima de tudo, revela a essa inquirição que se estudem, com não menos rigor, a série das ordens de relações a sequência e a ligação em que os estágios do desenvolvimento apareçam. [...] Marx nega, por exemplo, que a lei da população seja a mesma em todos os tempos e em todos os lugares. [...] Afirma, ao contrário, que cada estágio do desenvolvimento tem uma lei própria de população. Com o desenvolvimento diferente das forças produtivas, mudam as relações sociais e as leis que as regem. Quando Marx fixa, como seu propósito, pesquisar e esclarecer desse ponto de vista, a ordem econômica capitalista, está ele apenas estabelecendo, com máximo rigor científico, o objetivo que deve ter qualquer investigação correta da vida econômica. [...] O valor científico dessa pesquisa é patente: ela esclarece as leis especiais que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento, a morte de determinado organismo social, e sua substituição por outro de mais alto nível.[...].

Nas palavras acima, Marx deixa claro que o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo, de vida no seu conjunto e que esta concepção antecede ao método.

Portanto, a dialética é situada no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Enquanto método comporta a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e constitui-se em mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Marx apresenta três passos que devem ser percorridos para alcançar um conhecimento minucioso e abrangente do objeto estudado que são:

- 1) A tomada de consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo;
- 2) O conhecimento detalhado dessas partes pelo processo da análise;
- 3) A superação da visão analítica, buscando conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes, de tal maneira que seja capaz de produzir da realidade uma síntese, que 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).

Neste primeiro passo, a tomada de consciência das partes, pode-se dizer que quando o sujeito cognoscente se depara com uma realidade a ser conhecida,

ela se apresenta a ele como uma totalidade, a qual ele não tem consciência de suas partes. O que se apresenta é apenas uma representação caótica, confusa, entretanto, tem-se uma visão da totalidade, mas não se tem consciência das partes que a compõe.

No entanto, deve-se conhecer as suas partes constituintes, sendo necessário, para isso, abstrair dessa totalidade empírica os seus aspectos parciais. Quando se diz abstrair é porque se compreende que as partes não existem isoladas no interior de uma realidade, portanto, pensar de forma separada é apenas um primeiro passo do processo heurístico¹⁶ que concluirá em uma visão mais ampla do movimento que originou e que desenvolveu essa realidade a ser conhecida em sua totalidade. (MARTINS, 2008).

A abstração¹⁷ passa a ser utilizada por Marx como um mecanismo no processo do conhecimento, mas com clareza e compreensão de seus limites e possibilidades, portanto, não é vista como suficiente, mas necessária no processo do conhecimento, pois, a partir dela é possível analisar¹⁸ cada parte da totalidade,

¹⁶ [...] Esse momento parcial do processo de conhecimento, que se desenvolve segundo preceitos do paradigma materialista marxiano, o que temos é uma incorporação de modelos fundados na lógica formal. O método analítico-sintético foi [...] descrito por Descartes em seu “Discurso do Método” e em suas meditações metafísicas. O que se pode verificar em tais textos é que, além de a dúvida ser convertida em método do conhecimento científico da realidade, sendo o sujeito cognoscente o centro de todo o processo de conhecimento (Cf. as Meditações metafísicas: DESCARTES, 1991, pp. 165-224), na primeira parte do Discurso a evidência é afirmada como preceito metodológico elementar, sendo complementado pela análise, pela síntese e pela enumeração (idem. Pp. 37-39). Marx realmente se identifica como o elemento central do método científico proposto por Descartes, tanto que uma de suas máximas prediletas é a de se duvidar de tudo, conforme respondeu certa vez a um questionário proposto pela sua filha (Cf. MARX apud CLARET, 1985, pp. 102-103). Nas palavras de Gadotti, em seu *Concepção dialética da educação – um estudo introdutório*, página 17, temos que “[...] a concepção dialética avança com a exposição feita por Descartes em seu *Discurso do método*, propondo regras para *análise*, para atingir cada elemento do objeto ou fenômeno estudado e a *síntese* ou reconstituição do conjunto. [...]”. (MARTINS, 2008, p. 135-136)

¹⁷ Conforme afirma Cardoso em “Os métodos da história” (CARDOSO & BRIGNOLI, 1979), “A abstração, no materialismo histórico, é só um procedimento científico, um instrumento metodológico posto a serviço da ‘explicação do devir histórico’ real e concreto. As abstrações teóricas são apenas uma formalização abstrata daquelas relações reais consideradas mais importantes, e nada valem sem uma comprovação ante a história real”. (pp.96-97) [...] (MARTINS, 2008, p.133)

¹⁸ Segundo Cardoso, “A análise é um dos requisitos básicos da colocação dos problemas na pesquisa científica. Com a mesma palavra designam-se, comumente, várias operações lógicas: identificação dos diferentes elementos ou componentes de um todo [...]; a identificação das relações entre diferentes elementos ou componentes [...]; a formulação de uma explicação (por vezes denominada análise global) que implica também em uma síntese, isto é, tornar a situar o objeto

consiste em isolar as partes para conhecer seus detalhes constitutivos, sendo este o segundo momento desse processo.

Neste período do processo o qual se faz a abstração das partes do todo e a sua análise, ainda não é suficiente para compreender o que de fato há na “realidade, que é muito mais rica de significações do que se pode ter por essa análise isolada das partes, por análises formais dos fenômenos concretos orientadas pelos modelos empiristas e hipotético-dedutivos”. (MARTINS, 2008, p.134-135).

Contudo, visto que somente abstração das partes e sua análise não são suficientes, o método de Marx propõe um novo momento a ser percorrido para se ter um conhecimento mais abrangente, mais denso, mais radical, que segundo Marx é o da síntese. É com a síntese¹⁹ que se busca ter do todo uma compreensão mais próxima do real, o que antes com a análise das partes abstraídas da totalidade poder-se-ia conhecer as suas determinações mais simples, agora com a síntese o que se busca é lançar o olhar do “pesquisador ao processo de mediação, que se estabelece entre as partes, das partes com a totalidade e desta com aquelas” (MARTINS, 2008, p. 135).

Este movimento que visa chegar à síntese tem o objetivo de conhecer as determinações mais complexas da totalidade, as quais não se conheciam no momento inicial do processo de conhecimento. Nesse momento inicial o que se tem é uma totalidade a ser conhecida como um “todo caótico”, uma realidade que é apresentada empiricamente sem que se tenha consciência de suas partes, no entanto, na síntese passa-se ter uma nova visão da realidade, onde o todo não é mais apenas elemento empírico e nem mesmo um todo caótico, mas passa ser uma totalidade com as suas articulações, com coerências constituintes e constitutivas, isto é, um todo concreto.

De Marx pode-se extrair sobre o processo do conhecimento:

analisado no conjunto maior que permite explicá-lo” (CARDOSO & BRIGNOLI, 1979, p. .430 apud MARTINS, 2008, p. 134)

¹⁹ Cardoso, em Os métodos da história (CARDOSO & BRIGNOLI, 1979), afirma que “[...] ‘síntese’ é palavra com amplas conotações lógicas, que transcendem o domínio dos estudos históricos e tendem a ver com a epistemologia em geral: seja no sentido de uma das etapas lógicas de qualquer processo de pesquisa (à ‘análise’ sucede-se a ‘síntese’) seja como resultado da resolução de uma contradição dialética”(p.422). (MARTINS, 2008, p.135)

A afirmação de se construir o concreto pensado de tal forma que ele possa produzir uma representação mais próxima do possível daquilo que temos existindo na realidade. A formulação dessa representação do real é feita por um longo processo, que passa pela abstração do que empiricamente se apresenta de forma desorganizada, avançando para análise das suas partes constituintes, decompondo o todo caótico, até chegar à síntese, quando se volta o olhar sobre a totalidade da realidade, mas tendo dela uma visão de suas articulações internas, de suas contradições, de suas determinações mais complexas e das mediações que aí se estabelecem, produzindo no pensamento uma representação daquilo que é a realidade. [...] É por isso que se pode dizer que o método marxiano é um processo que nos leva do empírico ao concreto pensado, mediado pelos movimentos heurísticos de abstração, análise e síntese²⁰. (MARTINS, 2008, p. 137)

Alves (2010) afirma que Vygotsky compreende que não se deve analisar um fenômeno por si só, ou puramente por aquilo que ele apresenta, mas sim, conhecer os processos mediadores, sendo que é desta forma que se deve realizar uma análise, trabalhando com suas abstrações para chegar ao fenômeno real.

O autor ainda nos apresenta que Vygotsky utiliza de dois princípios da dialética de Marx “para a construção do conhecimento científico em psicologia: a abstração e análise da forma mais desenvolvida” (ALVES, 2010, p.9).

É com base neste pensamento que Vygotsky faz uma crítica para alguns pesquisadores da psicologia que buscam conhecer e compreender o fenômeno partindo de seus elementos mais simples, baseando sua análise somente com esses elementos por si só. Vygotsky faz essas colocações num momento em que estava nutrido “das leituras da obra, linguagem e pensamento, de Piaget (1981,

²⁰Segundo as ideias de Gamboa, em seu *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*, no capítulo 4, denominado “La construcción Del objeto em la investigación científica”, ele faz esse mesmo resumo do processo de conhecimento do marxismo da seguinte forma: “O conhecimento se constrói com base no concreto, e neste caso o presente, entendido como a fase mais desenvolvida, a partir do concreto temos, em um primeiro momento a percepção sincrética do todo, isto é, partimos de um todo sincrético, caminhamos buscando as suas partes constitutivas através da análise e a partir dela recuperamos o todo por meio da síntese que expressa em um segundo momento uma dimensão mais rica e complexa das múltiplas determinações que constituem o fenômeno, o objeto da investigação. Quando falamos de *síntesis de múltiplas determinações* nos referimos à construção do objeto determinado pelos contextos, isto é, pelas condições materiais e históricas que permitem a existência e sua manifestação como fenômeno. Na relação deste processo caminhamos do empírico concreto (todo sincrético) ao abstrato (categorias diversas de análises) e deste modo ao concreto no pensamento. Esse concreto no pensamento, o conhecimento propriamente dito, se constitui como um todo novo que resulta do processo da inter-relação de um objeto em construção em sujeito também e construção. Neste caso caminhamos do todo às partes e destas a um todo ubicado e determinado pelos contextos. [...] (MARTINS, 2008, p. 138)

[1924]) e dos gestaltistas, sobretudo Kohler e seu estudo com a linguagem dos macacos". (ALVES, 2010, p.9).

Esse olhar de Vygotsky com relação ao método de análise dos fenômenos, que por sua vez deve ser baseado na dialética de Marx, fazendo uma crítica ao olhar singular utilizado por alguns pesquisadores na análise dos fenômenos, vem ao encontro do propósito deste estudo que é com base nessa singularização da educação que desperta a necessidade de uma reflexão sobre a PHC e sua relação com a valorização do professor e conhecimento científico.

De acordo com o pensamento marxista, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem também modificações na "natureza humana", ou seja, na consciência e no comportamento dos homens.

Contudo, Palangana, (1998, p.94) coloca que:

Vygotsky pretende mostrar que os processos de desenvolvimento psicológico não podem ser tratados como eventos estáveis e fixos, isto é, como objetos. A análise psicológica não pode simplesmente decompor seu objeto de estudo nos diferentes elementos que o compõem. Ao contrário, este trabalho, pela sua natureza, requer uma exposição dinâmica dos principais pontos que definem o processo histórico, recuperando-o. (PALANGANA, 1998, p.94)

Ao tratar do processo de desenvolvimento psicológico Vygotsky afirma que dentro de um processo geral do desenvolvimento encontram-se duas linhas qualitativamente distintas de desenvolvimento que se difere em sua origem: tem-se os processos elementares, que são de origem biológica e as funções psicológicas superiores que são de origem sociocultural. Portanto, é através do entrelaçamento dessas duas linhas que se origina a história do comportamento da criança.

Nesta perspectiva, a constituição das funções complexas do pensamento são conduzidas principalmente pelas trocas sociais, tendo como fator de maior peso a linguagem, a comunicação entre os homens.

Vygotsky considera que essas trocas sociais que possibilitam a constituição das funções psíquicas acontecem através da educação e do ensino por intermédio de adultos ou colegas mais experientes.

No entanto, o desenvolvimento cognitivo é compreendido como um resultado do conteúdo a ser apropriado e das relações que acontecem ao decorrer do processo de educação e ensino.

Para Vygotsky a aprendizagem tem início antes mesmo de a criança ir para escola, por isso considera que a aprendizagem escolar não parte do zero, pois

a criança antes de frequentar a escola vive diversas experiências, ou seja, ela aprende a falar, imita comportamentos, faz perguntas e adquire informações através das respostas.

Essa aprendizagem pré-escolar refere-se aos conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. A princípio, a criança usa estes conceitos sem estar consciente deles, pois sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato do pensamento. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só é adquirida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos que se dá na escola. (FREITAS, 1995, p.102).

A aprendizagem escolar é uma das principais fontes para aquisição de conceitos, sendo os científicos adquiridos através dela. Não bastando, a escola também é de grande importância no desenvolvimento mental, pois quando se transmite para a criança um conceito sistemático, ensinam-se coisas que vão além da vivência direta com o objeto e a partir disso a relação com o objeto passa ser mediada por um conceito científico.

A criança em idade escolar tem dificuldade de solucionar situações problemáticas ligadas a conceitos espontâneos porque não tem consciência deles. Já, no entanto, opera com facilidade os problemas envolvidos a conceitos científicos, pois estes se constituem no processo de aprendizagem escolar em coletivo com um adulto - o professor.

Em situação de sala de aula, o professor trabalha com o aluno, explica, dá informações, questiona, corrige, leva o aluno a demonstrar, até que este consiga internalizar, agindo por fim independentemente. Com tal estrutura, a criança consegue solucionar mais cedo os problemas que envolvem conceitos científicos do que os da vida cotidiana. Vygotsky observa que o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos, eleva o nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos, eleva o nível dos conceitos espontâneos. (FREITAS, 1995, p.103).

Contudo, na medida em que Vygotsky considera a aprendizagem como um processo essencialmente social, o qual acontece na interação com adultos e colegas mais experientes, onde o papel da linguagem é evidenciado, pode-se perceber que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.

Portanto, quando a criança já tem desenvolvido a função planejadora da linguagem, ela amplia consideravelmente seu campo psicológico. A partir de então a

fala modifica o conhecimento e a maneira de pensar o mundo em que vive. Assim, ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas (percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas) e influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. (PALANGANA, 1998).

Neste sentido, a construção do real parte do social (da interação com os outros) e, gradativamente, vai sendo internalizada pela criança, tornando-se individual. Esta é a forma mediatizada - pela qual a criança se apropria do conhecimento historicamente produzido e socialmente disponível. É preciso observar, no entanto, que a linguagem, tal como a consciência humana, nasce e se desenvolve a partir do e no processo de trabalho. Dessa forma, a linguagem é produto da atividade prática conjunta dos homens e, nesse sentido, ela é real, concreta, objetiva, existindo tanto para os outros como para o sujeito em particular: graças à linguagem, a consciência individual de cada ser humano não se restringe à experiência pessoal e às próprias observações, uma vez que, com a aquisição da linguagem, o conhecimento de todos os homens pode tornar-se propriedade de cada um, enriquecendo, por conseguinte, a consciência individual. (PALANGANA, 1998, p.102-103)

A manifestação da linguagem nos seres humanos é entendida em decorrência das necessidades de comunicação procedente das relações de trabalho.

Diante disso, Leontiev afirma que

Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma função imediatamente produtiva e numa função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação. (LEONTIEV, 1978, p. 86 apud PALANGANA, 1998, p. 103).

Vygotsky concebe que o desenvolvimento das formas superiores do comportamento estão diretamente ligadas ao desenvolvimento sócio-histórico do homem. Seus pressupostos esclarecem os caminhos através dos quais a natureza do comportamento se transforma de biológica em sócio-histórica.

Na concepção de Vygotsky, o conceito de desenvolvimento se expande na “medida em que inclui um segundo nível de desenvolvimento denominado ‘zona de desenvolvimento proximal’, através do qual é possível explicar as dimensões do aprendizado escolar”. (PALANGANA, 1998, p.128).

Vygotsky (apud PALANGANA, 1998, p. 128-129) afirma dois níveis de desenvolvimento, sendo eles:

O primeiro, chamado "nível de desenvolvimento real" ou "efetivo", compreende as funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de determinados ciclos de desenvolvimento já completados. Em outras palavras, este nível é composto pelo conjunto de informações que a criança tem em seu poder. O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, definido pelos problemas que a criança consegue resolver com o auxílio de pessoas mais experientes. Dessa forma, existe, segundo Vygotsky, uma zona de desenvolvimento proximal que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real - determinado pela solução de problemas independentemente da ajuda alheia - e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou companheiros mais capazes.

Portanto, a zona de desenvolvimento proximal se constitui por funções que ainda não estão maduras, mas em processo de maturação. Vygotsky compreende que as diferenças das crianças quanto à capacidade do desenvolvimento potencial se dá devidamente pelas diferenças qualitativas no ambiente em que vivem, ou seja, as variedades nas condições sociais provocam também variadas aprendizagens que ativam diferentes processos de desenvolvimento.

Vygotsky diz:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (1988, p. 113 apud PALANGANA, 1998, p. 129).

Vygotsky discute que ao pensar em abordagem de forma dinâmica, ou seja, compreender o desenvolvimento como um processo, não pode limitar-se ao que aparentemente é revelado por aquilo que as crianças são capazes de fazer sozinhas, e sim, ir além dessa aparência, compreendendo as diferenças quanto ao que ainda está sendo constituído nas crianças pela influência da educação. (DUARTE, 2001, p. 226).

O autor também considera como parte da aprendizagem o momento em que a criança imita situações que vão muito além de suas capacidades reais ou afetivas, pois entende que a partir da imitação de atos ou habilidades que se constituem além das capacidades reais da criança, constituem-se as zonas de desenvolvimento proximal.

Portanto, é com esse princípio que Vygotsky defende a ideia de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e afirma que os processos de desenvolvimento não coincidem com a aprendizagem, mesmo estando diretamente

relacionados ao desenvolvimento da criança, os dois fenômenos nunca acontecem na mesma medida ou em paralelo.

Contudo, é através da interação das crianças com as pessoas que compõem seu ambiente, principalmente através da linguagem, que as mesmas apreendem os significados linguísticos e o conhecimento de sua cultura.

O processo de apropriação do conhecimento se dá, portanto, no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo. Vale ressaltar que estas relações não dependem da consciência do sujeito individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está inserido, e ainda pelo modo como sua vida se forma nestas condições. (PALANGANA, 1998, p. 131)

Neste caso, a educação escolar se apresenta com função principal ao processo de aquisição do conhecimento, pois oportuniza ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, possibilitando a ascensão ao que é disponibilizado de forma imediata e empírica.

A partir da perspectiva de Vygotsky o aluno não é reconhecido como empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Ou seja, o aluno é compreendido como alguém que sintetiza, em cada momento da vida, a história das apropriações que foram deixadas.

Nisso consiste o papel principal da educação escolar no desenvolvimento. Nisso se diferencia a instrução da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos específicos, técnicos e pragmáticos, que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica de fato de que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo. (VYGOTSKY, 2001, p. 243 apud MARTINS, 2013, p.297-298)

Portanto, ao afirmar o quanto é essencial a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, concebe-se, sobretudo, a afirmação da educação escolar, na qual seu objetivo é o desenvolvimento multilateral, mas, no entanto para alcançar este objetivo deve-se agir sobre a área do desenvolvimento iminente, ocasionando o surgimento de “algo novo” “aqui reconhecido com os ‘comportamentos complexos culturalmente formados’, ou seja, com os domínios dos

processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história”. (MARTINS, 2013, p. 298)

Para Vygotsky as possibilidades de aprendizagem não se apresentavam como dependentes ao que a criança já conhecia, processos já amadurecidos (nível de desenvolvimento real) mas, essencialmente pelos processos ainda não amadurecidos, aqueles que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento potencial). Diante disso que Vygotsky elabora o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, onde nesta se encontram importantes implicações educacionais.

De acordo com esse conceito, todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. [...] o ensino deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. (FREITAS, 1995, p. 104).

Compreendendo essa questão a escola estará na função de conduzir a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha, focando na direção das potencialidades a serem desenvolvidas.

Para Vygotsky a educação não apenas contribui ao desenvolvimento das potências individuais, mas também na expressão histórica e crescimento da cultura humana da qual o homem procede. (FREITAS, 1995).

É com base na construção do sujeito a partir do materialismo histórico dialético e do desenvolvimento humano em Vygotsky que a PHC vem contrapor a visão política neoliberalista, uma vez que esta política contribuiu e ainda contribui para a permanência das desigualdades sociais, raciais e sexuais, reproduzindo os privilégios da minoria que tem poder político e econômico.

Essa visão política traz reflexos em toda sociedade, inclusive na educação, fluindo sobre a função social da escola, conhecimento científico, atuação do professor na forma de conduzir sua prática pedagógica e a interação com os alunos.

Essas concepções hegemônicas desconsideram a construção histórico-social, enfatizando o individualismo e com isso, portanto, o aumento das desigualdades sociais. É em confronto a isso que a PHC visa a superação dessas desigualdades, oportunizando à classe trabalhadora os conhecimentos construídos historicamente, assim como os conhecimentos clássicos, eruditos, dessa forma

instrumentalizando os indivíduos para que tenham condições de lutar pela libertação da exploração e dominação da classe dominante. (SAVIANI, 2003).

A PHC visa a igualdade social e para isso busca a efetivação de uma escola democrática, para que todos tenham acesso em igual relevância. Ao contrário do que prega o idealismo hegemônico quando diz que todos têm direitos iguais, mas somente alguns desfrutam de privilégios, pois são considerados merecedores.

Para melhor esclarecer essa questão, no capítulo seguinte discute-se sobre o olhar da PHC quanto à função social da escola, o papel do professor e o a importância do conhecimento científico.

4 A ESCOLA, O PROFESSOR E O CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Este capítulo tem como objetivo discutir a PHC com relação a alguns temas centrais pertinentes a esta pedagogia, como a função social da escola e do professor, a sua contribuição para a valorização do papel deste profissional da educação e do conhecimento científico.

A PHC é uma referência na educação brasileira, mas ainda pouco utilizada no dia a dia escolar. Esta pedagogia tem seu embasamento epistemológico no Método Dialético do processo de conhecimento e na PHTC. Esta é construída à serviço da transformação qualitativa do homem e da sociedade, ou seja, na construção um homem crítico sobre sua sociedade, neste caso, a capitalista que visa formar um homem conformista, passivo, sincrético na sua visão de mundo. A PHC quer formar o homem concreto, situado, onde sua ação e pensamento estejam coerentes com seus interesses de classe. Ser um homem crítico nesta concepção é aquele que sabe fazer a leitura de mundo de forma coerente, articulada, posicionada, é aquele que é sujeito da própria história.

Com base nessas premissas, inicia-se aqui uma reflexão sobre a educação e sua participação na sociedade vigente, a capitalista, e como se dá a formação do homem a partir dessa concepção.

A educação e a escola durante muito tempo tem sido vista como um meio pelo qual a sociedade pode se transformar e a partir dela desenvolveras formas de educar o homem de acordo com o modo de produção existente, mantendo os interesses das classes dominantes.

Portanto, surge a necessidade de desenvolver categorias que dessem conta do fenômeno educativo no seio das relações contraditórias, pois

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço de lutas de classes, no interior do qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da denominação, como o espontaneísmo das classes dominadas. (CURY, 2000, p.13).

Segundo o autor a educação atua na sua unidade dialética com a totalidade, ou seja, como um processo que junta as ambições e também as necessidades do

homem situado em seu contexto histórico-social. Desta forma, pode-se compreender a educação como uma atividade humana participante da totalidade da organização social. Portanto esta relação estabelece que seja considerada como historicamente determinada por um modo de produção dominante, o que em nosso caso é o capitalismo.

Assim, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção. Do antagonismo entre as classes, uma delas emerge como dominante e tenta a direção sobre o conjunto da sociedade, através do consenso. Assim, a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação que as contradições do próprio sistema viriam a luz do dia.(CURY, 2000, p.13).

No entanto, o consenso se torna muito importante, pois é através dele que se garante e tenta legitimar a dominação.

A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção. Tal manifestação se dá na própria estruturação capitalista dessa totalidade. A educação então não reproduz as relações de classe, mas estas se fazem presentes na educação, articulando-a com a totalidade.(CURY, 2000, p.14).

Saviani (1985) compreende a educação como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global e que está referida a uma sociedade concreta, historicamente situada, porém não vista na posição do determinismo mecanicista, o qual concebe a educação como meramente determinada pela sociedade, sendo que a educação não possui condições de também determinar o seu determinante – a sociedade. Isso fica evidente na concepção reprodutivista de educação. Ou seja, não vê a relação educação e sociedade numa perspectiva dialética.

A educação como atividade mediadora se encontra em torno das demais manifestações sociais onde exerce ação sobre os diferentes setores da sociedade, assim como também sofre ações das demais forças sociais. Porém, segundo o autor, para determinar o tipo de ação exercida somente será possível ao examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias de cada sociedade.

Para isso deve-se reconhecer a natureza da educação escolar, seu objeto e seus fins.

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Portanto, torna-se relevante situar a educação brasileira no quadro de “desintegração cultural”, identificando o papel que lhe cabe desempenhar em nossa sociedade.

Saviani (1985), ao tratar sobre “desintegração cultural brasileira” deixa claro que não se trata de aderir a ideia de “arquipélago cultural”²¹, mas sim se refere a uma

[...] cultura que é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isto significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura. A cultura se objetiva em instrumentos e ideias mediatizados pela técnica. Esses elementos fundamentais multiplicam-se indefinidamente, assumindo as mais variadas formas, o que geralmente acaba por ofuscar a visão do estudioso que tende a fixar-se na complexidade das manifestações culturais, perdendo de vista a essência dessas manifestações. (SAVIANI, 1985, p.122).

No entanto, a essência da cultura incide no processo de produção, manutenção e reprodução dos instrumentos, ideias e técnicas. Partindo dessa visão, torna-se permissível quando se fala, por exemplo, em “cultura francesa”, “cultura japonesa”, “cultura indígena”, pois em qualquer uma destas pode-se identificar a presença de instrumentos, ideias e técnicas; no entanto, a diferenciação entre as culturas se dá na direção seguida pelo processo cultural, ou seja, as características que revestem os instrumentos, ideias e técnicas.

²¹ “[...] nega-se a existência de uma cultura brasileira não propriamente porque ela ainda não exista, mas porque já existem várias. Essa ideia é traduzida na noção de “arquipélago cultural”. Sua consequência é a fragmentação cultural: cultura gaúcha, caipara, nordestina, caipira, mestiça etc. Novamente se percebe que se trata de uma visão abstrata que se detém nas aparências, sem captar o fundamental”. (SAVIANI, 1985, p 79-80).

No Brasil, segundo o autor, fica evidente que todos os grupos (caiçaras, nordestinos, gaúchos, mestiços do norte e centro-oeste), exceto indígenas, são conduzidos pelos mesmos valores, respiram a mesma atmosfera ideológica, sendo que o que se difere entre eles é o grau de participação no usufruto dos bens culturais. Neste caso, as conquistas culturais são resultados de toda a sociedade, porém uma grande parte não participa dessas conquistas, ou seja, esta grande parte participa da produção da cultura, mas não participa do seu usufruto. “É este o verdadeiro sentido da ‘desintegração cultural brasileira’, que a ideia de ‘arquipélago cultural’ só faz mascarar. Com efeito, a desintegração não se explica por uma suposta multiplicidade, mas, ao contrário, pela unidade cultural.” (SAVIANI, 1985, p. 124). Como são conduzidas pelos mesmos valores, a grande maioria almeja as mesmas conquistas que estão garantidas a grupos minoritários. Mas enquanto aos minoritários o que se deseja é realizado, para a grande maioria o que foi almejado permanecem apenas em esperanças frustradas.

A classe superior, em sua consciência essencialmente ingênua, não se julga ociosa; muito ao contrário, acredita que se entrega à mais elevada e valiosa de todas as formas de produção, a mental, a das ideias. Este seria seu papel mais distintivo e por isso a produção ideológica assume de seu ponto de vista, o valor de qualidade mais nobre do homem, ficando os trabalhadores manuais na condição de absorventes dos artefatos ideais que lhes são atribuídos pela parte alta. Esta não lhes reconhece o direito de criar por si mesmo as ideias que consideram adequadas para exprimir sua percepção de si, da natureza e de sua situação social. Com isso as classes efetivamente trabalhadoras ficam privadas, não do direito de pensar, que, esse, o exercem constantemente e em natural sentido reivindicatório, mas do direito de ver reconhecidas como expressão da cultura as ideias que elaboram. Seus produtos artísticos são classificados apenas como pitorescos, artesanato, folclore, e somente despertam transitória e divertida curiosidade, enquanto os dos grupos dirigentes revestem suas obras da qualidade de sérias e eruditas. (PINTO, 1969 apud SAVIANI, 1985, p. 124)

Então, pode-se perceber o quanto estão presentes os desequilíbrios na sociedade brasileira, desde a fragilidade quanto aos vínculos entre os diversos grupos, como também os conflitos e crises não tão aparentes, mas decorrentes dessa fragilidade. É nesse quadro, que Saviani (1985) chama de “desintegração cultural brasileira” onde quer situar a educação como instrumento de fortalecimento dos laços da sociedade.

Compreendendo que a organização social tende a uma predominância da condição dominante e com isso favorece a uma permanência e agravamento nas tensões e desequilíbrios sociais, Saviani aponta que o processo educativo só

conseguirá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade se for capaz de sistematizar a tendência à inovação e requerer o poder de criação do homem. Porém, como a educação é uma atividade pertencente ao seio da organização social, ela também está marcada pela tendência a conservação e este é um grande problema.

Conforme mencionado anteriormente que as relações sociais estão vinculadas por laços fracos, lança-se, como sugestão a educação com o papel de fortalecer estes laços na sociedade, então, o Estado brasileiro parece pretender fortalecer estes laços através do controle social escolar. Saviani (1985) se apropria da ideia de Pereira (1970) quando este aponta duas formas de controle social – controle social conservador e controle social inovador.

No Brasil, talvez exatamente por causa da fraqueza dos laços sociais e em virtude já de uma herança histórica, o Estado tende a assumir o papel de representante (não apenas formal, mas concreto) de toda a sociedade. Surge então uma questão da qual não se pode esquivar: no quadro da nossa desintegração cultural, o grupo que empolga o poder estatal não pertence ele a elite? Logo, o Estado não poderá representar todos os grupos sociais em especial a maioria marginalizada das conquistas culturais, por mais boa vontade, esforço e perspicácia de que seja dotado. Assim, acabará por projetar em toda a comunidade a maneira como vê o país, bem como os problemas que o afetam mais de perto; quando muito – e isso também não fará senão agravar o problema – desenvolverá atitudes assistencialistas. Tal situação levará o Estado a utilizar a escola como forma de controle social conservador. (SAVIANI, 1985, p.130).

No entanto, segundo o autor, para que o Estado possa desempenhar ao aparelho escolar um papel determinante quanto ao problema central – desintegração cultural – ele deverá se constituir numa forma de controle social inovador, devendo-se, para isso conhecer quais as necessidades e aspirações da população brasileira, sendo importante ouvi-los, confiar na sua capacidade quanto às tomadas de decisões sobre aquilo que melhor lhes convém, e discutindo criticamente as diversas alternativas. Porém, pode-se perceber ainda que existe certa desconfiança, aversão das elites quando se trata da capacidade do povo de se autodirigir, mesmo não tendo nenhuma razão séria para isso, principalmente quando se trata da educação.

Trigueiro (1975, p.6 apud SAVIANI, 1985, p.131), afirma:

Dessa lentidão das elites confrontada com a rapidez do próprio fenômeno, resulta curioso paradoxo: a consciência educacional se desenvolve mais expeditamente no povo que nas suas camadas dirigentes. Porque estas representam o elitismo conservador, ao qual certo estilo de educação assegura a perpetuação de antigos privilégios, enquanto aquele retira a

consciência do valor da educação de sua própria práxis. Ele tem a consciência natural, desestudada, eu diria vegetativa, da importância da educação.

Portanto, ao quadro da desintegração cultural brasileira, pode-se concluir que a educação conseguirá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade se for capaz de sistematizar a tendência à inovação e requerer o poder de criação do homem, porém ela só poderá fazer isso caso dirigir-se para as “formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais, estimulando-os na sua originalidade e provendo o intercâmbio entre eles a partir dos elos que, embora tênues, os unem entre si num mesmo todo social” (SAVIANI, 1985, p.131).

É evidente que este objetivo ultrapassa o campo do processo educativo como tal e, fortemente, o da educação escolarizada. No entanto, os estudos sobre os problemas da educação brasileira devem considerar o quadro cultural de forma mais ampla, pois caso contrário, serão inúteis e também desperdiçados os recursos empregados e, se assim o for, os defensores da desescolarização estarão com razão quando se referem aos desperdícios de recursos.

Saviani (1985) reforça a necessidade de ampliar os estudos sobre a educação brasileira com a necessidade de uma fundamentação teórica, porém, lembra que existem teorias críticas e teorias não críticas, sendo que o se pretende legitimar aqui é uma teoria crítica que deve superar as teorias não-críticas.

Quando o autor fala de teoria, refere-se como sendo aquilo que envolve a explicação e também a expressão. Deste modo, seria uma

Teoria que exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela posiciona a respeito de *como deve ser* – no caso da educação – que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é, não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas constatadora do existente. [...] A ciência se desenvolve a partir de condições sociais concretas e neste sentido ela está vinculada a determinados interesses. Ela expressa, mesmo que seja por ocultação, determinados interesses. (SAVIANI, 1985, p. 163).

Diante dessas colocações, pode-se então apresentar que a função social da escola está sendo vista pela classe dominante como um processo de desescolarização e também uma comunicação de massa, pois o que se encontra na educação brasileira, são, de um lado os radicais a favor da desescolarização

enquanto do outro lado aqueles que ainda consideram que a escola tem alguma função, porém não mais a função principal em termos educacionais. Estes últimos avaliam o trabalho escolar apenas como subalterno e a função principal é repassada para os meios de comunicação em massa. Tem-se também, associados a estes, as tecnologias de ensino, que tanto podem ser exploradas pela comunicação de massa, o que seria através, por exemplo, da educação via satélite, como também podem ser inseridas no âmbito escolar com o objetivo de aumentar a capacidade qualitativa do trabalho efetuado nas escolas.

Encontra-se também a chamada educação permanente, que como sugere o autor, envolve todas as outras, pois esta indica que o homem é um ser inacabado e, consecutivamente, objeto da educação.

A educação não acaba com a idade adulta, como acredita concepção tradicional de educação. O homem é sempre educável e essa educabilidade inacabada do homem se cumpre das mais diferentes formas. E é nesse sentido que eu afirmei que a Educação Permanente abarca todas aquelas outras alternativas. Os meios de comunicação de massa estariam educando ininterruptamente e pela vida afora. A própria escola não seria mais uma instituição destinada apenas à infância e à adolescência. A ação da escola também se estenderia aos adultos e aí vem, então, a socialização permanente: também a ideia de educação de adultos²² [...]. (SAVIANI, 1985, p. 163-164).

Diante dessas possibilidades para a educação escolar, reflete-se então: em que medida elas se embasam numa teoria crítica? Ou será que elas são sugeridas por abordagens apressadas, por abordagens ingênuas da realidade educacional e são abraçadas pelos educadores, talvez, por efeito de modismos?

Surge, portanto, uma questão que apesar de não ocorrer um aprofundamento neste estudo, ressalta-se, visto o mesmo encontrar-se presente na educação, que é o fenômeno modismo, ou seja,

²² Neste caso Saviani (1985) não se refere à alfabetização de adultos que tem como objetivo atender aos adultos que perderam a oportunidade no tempo próprio, quer dizer, quando crianças, enquanto jovens, não tiveram a chance de ir à escola e chegaram a idade adulta analfabetos. Cabe à educação de adultos o papel de suprir essa deficiência e com isso conceder ao homem adulto aquilo que ele deveria ter tido na infância ou na juventude, e não teve. Neste momento do texto o autor se refere à educação de adultos associada à educação permanente, que significa que o adulto deve continuar sendo objeto da educação. Não se trata somente do adulto analfabeto, mas do adulto, qualquer que seja seu nível cultural. Qualquer que seja o seu “posto” na sociedade, o homem é susceptível de ser submetido a um processo educativo.

[...] a consciência pedagógica é bastante vulnerável às influências e flutua de uma influência a outra, sem criar raízes, sem situar-se de modo profundo no centro de preocupação dos educadores [...] que deveria ser a própria realidade educacional. Parece-me que o fenômeno das flutuações da consciência pedagógica se caracteriza exatamente por isso: as influências vêm de fora, de outras áreas que não propriamente a educação, e os educadores aderem como leigos a essas influências. Assim a educação fica descentrada, é abordada apenas perifericamente [...]. (SAVIANI, 1985, p.164).

Então, de acordo com Oliveira (1987), é com vistas nessa descentralização da escola que nos últimos anos se tem observado o uso do espaço escolar e também das verbas referentes à educação para um número considerável de diversas atividades próprias de outras instâncias da sociedade. Desta forma, a prática pedagógica é deixada de lado e isso acontece principalmente nos locais onde se encontram as camadas sociais de baixa renda. “Luta-se pela existência da escola, mas não se percebe, ao não se concretizar a sua função precípua – a democratização do saber escolar -, se ‘desescolariza’ os educandos dentro da própria escola” (OLIVEIRA, 1987, p.93).

Neste caso ao utilizar a escola para outras atividades que não são as pedagógicas, além da escola perder sua identidade enquanto espaço da ação especificamente pedagógica, também tira a responsabilidade das outras instâncias sociais responsáveis por tais atividades.

Desta forma, mesmo estando dentro da escola o saber escolar não é democratizado e com isso se mantém a situação vigente, ou seja,

É importante ao poder instituído que grande parte da população, pertencente a certas camadas sociais, não domine o saber escolar, constituindo-se assim presa fácil desse poder. Isto é: não dominando o saber escolar que os dominadores dominam, os indivíduos dessas camadas sociais são mais facilmente dominados. (OLIVEIRA, 1987, p. 94)

Compreende-se, portanto, porque o processo de desescolarização, educação permanente e as demais citadas anteriormente estão sendo pregadas para a educação, sendo que estas alternativas propostas não alcançam o papel efetivo da escola que é onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio social ao qual pertence, e caso isso ocorra, mantém-se os interesses conservadores da classe dominante.

Para que ocorram mudanças, deve-se considerar segundo Oliveira (1987) a prática social global como ponto de partida e a prática educativa como ponto de chegada. Desta forma se estabelece uma atividade mediadora a fim de garantir a democratização do saber escolar a todos que fazem parte de um determinado meio social, possibilitando que todos os indivíduos se apropriem de ferramentas indispensáveis para a luta social que objetiva a transformação das estruturas.

A contribuição da prática educativa escolar torna-se desse modo, tanto mais eficaz quanto mais se consegue identificar e efetivar os elementos mediadores (os vínculos) entre escola e sociedade, entre prática educativa e prática social global. (OLIVEIRA, 1987, p. 92).

Compreende-se a educação como atividade mediadora no momento em que a prática educativa escolar é entendida como um período na vida do indivíduo (seus anos de escolarização) pelo qual passa a fim de adquirir as ferramentas culturais para sua atuação no meio social. Porém, a compreensão da categoria mediação sugere uma compreensão da relação recíproca, uma relação fortemente dinâmica das partes entre si em função de uma determinada direção.

[...] uma ação educativa consciente e consequente, isto é, uma ação intencionalmente dirigida, possibilita mais e melhores condições para o indivíduo se instrumentalizar para sua luta nas demais instâncias sociais. E assim a influência da prática educativa pode vir a intervir mais incisivamente na sua atuação nas demais práticas. (OLIVEIRA, 1987, p. 98)

A educação enquanto mediação no seio da prática social necessita ser “compreendida enquanto atividade que conserva um movimento recíproco dentro dessa prática mais ampla, durante todo o processo e produzir-se, além de ser também um momento (os anos de escolaridade) na vida dos indivíduos de uma determinada sociedade”. (OLIVEIRA, 1987, p. 99)

Saviani apresenta a escola em seu princípio básico como sendo uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Nesta colocação o autor quer ressaltar que é a partir da visão histórico-crítica que na escola se encontra um saber sistematizado e não qualquer saber, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular”. (SAVIANI, 2003, p.14).

O autor compreende que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história, sendo a escola fundamental nesse processo, pois faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, buscando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações.

Portanto, na concepção da PHC os indivíduos precisam de uma educação onde o saber transmitido é um saber sistematizado para que possibilite a apropriação de conceitos a fim de que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, pois é através da apropriação deste tipo de saber que o homem irá se constituir um ser concreto situado, onde sua ação e pensamento estarão coerentes com seus interesses de classe. Ser um homem crítico nesta concepção é aquele que sabe fazer a leitura de mundo de forma coerente, articulada, posicionada, é aquele que é sujeito da própria história.

4.1 O PROFESSOR E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PHC

Apresenta-se neste item uma relação do papel do professor com base na teoria histórico-cultural (Vygotsky) e histórico – crítica (Saviani). Antes serão pontuadas as tendências pedagógicas que vem se tornando hegemônicas no meio educacional, conduzindo os professores em suas práticas pedagógicas. Para tratar deste assunto serão utilizadas as ideias de Facci (2004) em seus estudos sobre a valorização do trabalho do professor, onde salienta que a atividade docente vem sendo dirigida a partir da Teoria do Professor Reflexivo, Pedagogia das Competências e Construtivismo, teorizações estas que a PHC se contrapõe.

De acordo com a autora, a teoria do Professor Reflexivo foi expandida por volta da década de 80 tendo como base as ideias de Donald Schön²³ (1995) que se

²³ Donald Schön graduou-se em Filosofia pela Universidade de Yale em 1951, concluindo o Mestrado e o Doutorado na mesma área, pela Universidade de Harvard. Fez cursos na Sorbonne e no Conservatório de Paris e lecionou na Universidade de Queens antes de se tornar professor de Estudos Urbanos do MIT (Massachusetts Institute of Technology). Em meados da década de 70, Schön foi comissionado pelo MIT a desenvolver estudos sobre a formação do arquiteto. E foram esses estudos que deram origem a duas de suas obras mais conhecidas: O Profissional Reflexivo, de 1983, e Educando o Profissional Reflexivo, de 1987. É do primeiro a defesa de uma nova “epistemologia da prática”, que abriu caminho para questões sobre “a própria estrutura

fundamentou nas pesquisas de John Dewey²⁴, compreendendo esta teoria a prática como fonte do conhecimento a partir da reflexão e experimentação. Sendo assim, o professor realizaria reflexões sobre situações baseadas na experimentação no que se refere à prática pedagógica. Mas, além de Schon, outros autores também têm como base a teoria do Professor Reflexivo, sendo eles Zeichner²⁵ e Shulman²⁶.

Zeichener (1993) compreende o professor como um pesquisador, onde seu papel se dirige muito mais em auxiliar os alunos na construção do saber do que transmitir conhecimentos. Já Shulman (1986) apresenta suas ideias “pautando-se na abordagem cognitivista e enfatiza a questão dos conhecimentos que os professores tem do conteúdo e da forma como estes conteúdos transformam o ensino”. (SILVA et al, 2008, p. 81).

epistemológica da pesquisa universitária” (CAMPOS EPESSOA, 1998, p. 186). Já o segundo é um “manual” que defende a aplicação, nos centros de formação profissional, das práticas preparatórias de áreas como Arte, Desenho e Educação Física. Nesses campos, argumentava Schön, a formação é um processo tutorado que se baseia na “reflexão na ação” – o “pensar o que fazem enquanto o fazem”, nas palavras do autor (SCHÖN, 2000, p. ix). (SANTOS, 2008, p.6)

²⁴ John Dewey, filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Dewey é o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais.

²⁵ Kenneth M. Zeichner é considerado um dos pensadores mais expressivos na área de formação inicial de professores. Os seus textos têm como foco a realidade dos Estados Unidos, mas vão além da realidade americana. Tem um longo percurso e experiência no ensino e na formação de professores. Foi professor do ensino básico, dirigiu programas de preparação de professores e um centro de ensino urbano. Sua proposta iniciava na tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre suas práticas iniciou em 1976, quando começou trabalhar na Universidade de Wisconsin e desenvolver pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos programas de formação docente que pertencia. (ZEICHENER, 2008)

²⁶ A primeira formação de Lee S. Shulman fora como filósofo e que, posteriormente, uma mudança em sua trajetória profissional o encaminhou para o campo da educação, tornando-se um dos teóricos que mais contribuiu/colaborou para o avanço de temáticas ligadas à aprendizagem da docência. Resumidamente, as pesquisas e publicações de Lee Shulman envolvem temas como processo ensino-aprendizagem, formação de professores, base do conhecimento dos professores, educação médica, a instrução psicológica no ensino de ciências, matemática e medicina, sobre a lógica da pesquisa educacional e a qualidade do ensino nas instituições de educação superior. Todos seus estudos têm, ao longo dos anos, enfatizado a importância do ensino enquanto propriedade comunitária, com o papel fundamental das “scholarships” do ensino como fator essencial de mudança de cultura no ensino superior. Em síntese, “scholarship” refere-se a uma atividade pública e avaliada criticamente por um conjunto de pessoas com capacidade comprovada, que seja capaz de gerar conhecimento. (GAIA et al 2007).

Dewey (1971, p. 32 apud FACCI, 2004, p. 44-45) afirma que a responsabilidade principal do educador não é apenas “[...] estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento”. No entanto o professor ao planejar suas aulas deve ter clareza que necessita permitir o exercício da experiência individual e estar atendo as potencialidades dos alunos contidas nessas experiências.

O autor apresenta que os pontos essenciais da reflexão seriam:

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidade para pôr em prova suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas. (DEWEY, 1959, p.180 apud FACCI, 2004, p. 45)

Portanto, o professor reflexivo deve encorajar, valorizar as confusões dos alunos e até mesmo as suas próprias confusões, devendo, assim buscar as respostas para suas dúvidas, revendo os erros e revendo até mesmo o que se apresenta como verdade.

O professor reflexivo tem como objetivo a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. Deste modo, os “professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 1996, p. 84 apud FACCI, 2004, p. 47).

Nessa perspectiva os professores são visto como intelectuais em continuo processo de formação e suas experiências são vista como a fonte do saber, ou seja, é a partir da experiência que se constrói o saber profissional, neste caso, o ensino reflexivo considera como fundamental e base de seu processo prática em sala de aula.

Não parando por aí, temos a Pedagogia das Competências, sendo que esta entende que o ponto de partida e de chegada deve ser a

ação profissional do professor, a qual é regida pela aquisição de competências, ultrapassando a dicotomia teoria- prática.

A competência para Perrenoud (1999, p.7 apud FACCI, 2004, p.37) é compreendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

O conhecimento nesta perspectiva é visto como algo que deve ser mais amplo, generalizado podendo se adaptar a diferentes tarefas num vasto campo de ação. E a escola, no entanto, deve parar de se preocupar em transmitir conhecimentos e substituir estes pelo desenvolvimento de competências.

Essa perspectiva considera que para o sistema educacional formar competências deve haver uma transformação na prática docente e neste caso o professor deve perceber que sua “meta é antes fazer aprender do que ensinar”, ou seja, o professor não deve ensinar.

O professor, ao agir como “treinador”, não faz uma exposição dos conhecimentos de maneira discursiva, mas busca estimular o aluno a relacionar os conhecimentos na solução de situações concretas. Ele tem que problematizar, apresentar situações-problema para serem resolvidas pelos alunos, ser criativo com a metodologia utilizada, negociar com os alunos o planejamento curricular, que deve ser flexível, improvisar e estabelecer um novo contrato com vistas na participação ativa dos alunos.(FACCI, 2004, p. 38)

Perrenoud (1999), que trabalha com a ideia de competência, ilustra que deve haver um corte com as didáticas tradicionais e deve destacar o aluno como responsável e ativo pela sua própria aprendizagem.

O autor afirma que na escola deve haver uma diminuição dos conteúdos disciplinares e esta deve ser orientada claramente pelas competências.

Ainda temos o Construtivismo que é outra teoria muito presente nos meios educacionais, como as citadas anteriormente. Esta teoria tem como base a epistemologia genética de Jean Piaget sendo que nela a concepção de aprendizagem apresenta que:

O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas [...], mas sim levar o aluno a construir conhecimento. É a ação do aluno sobre o meio, baseado na sua percepção, que o leva ao conhecimento. O processo educacional deve ter como finalidade o desenvolvimento mental dos alunos, o desenvolvimento do raciocínio. (PIAGET, 1988, p. 61 *apud* SILVA et al 2008, p.82).

Observa-se que nesta teoria o responsável pela construção do conhecimento é o próprio sujeito, neste caso o aluno, sendo que o papel do professor seja somente criar condições para que ele possa desenvolver um conhecimento partindo dos conhecimentos já existentes consigo.

Na pedagogia construtivista a aprendizagem deve possibilitar ao aluno situações em que ele possa realizar com suas próprias experiências, ou seja, construir seu próprio conhecimento. Entretanto, nessa perspectiva, a aprendizagem do aluno acontece por meio de sua ação sobre os objetos e neste caso é indispensável que ele teste suas hipóteses. A escola, no entanto, deve ser ativa quanto à produção dos alunos, possibilitando que possam construir seu conhecimento individualmente. (FACCI, 2004).

Facci (2004) ao utilizar a ideia de Glasersfeld (1998) afirma que o conceito central da epistemologia construtivista é a de que o conhecimento tem e nem pode ter, a finalidade de produzir representações de uma realidade independente, mas sim de uma função adaptativa

Portanto, o conhecimento aqui adquirido é resultado do modo como o aluno percebe e concebe o mundo, ou seja, é baseado na percepção que o indivíduo tem sobre o ambiente. Neste caso como se trata do aluno construir seu próprio conhecimento através de sua ação com o objeto, cabe como objetivos dos processos educacionais respeitar e também criar situações que beneficiem as atividades dos alunos, ou seja, a escola deve investir na atividade real do aluno, no trabalho espontâneo que tem como base seu próprio interesse ou necessidade pessoal. A função da escola é, portanto, facilitar a construção dos conhecimentos por meio do levantamento de problemas e a busca da solução destes. (FACCI, 2004)

No entanto, segundo Piaget, para que a aprendizagem aconteça nas escolas é necessário que os professores (construtivistas) criem “um ambiente de aprendizagem onde os alunos reflitam sobre suas dúvidas, participem das pesquisas realizadas e sejam instigados a querer aprender” (FACCI, 2004, p.109).

Quanto à atuação do professor, Piaget considera,

que o professor deve desenvolver na criança um método, um instrumento psicológico que a auxiliasse a compreender o mundo. Esse instrumento fundamenta-se na reciprocidade e cooperação, superando o egocentrismo. O professor pode fornecer informações, mas não impõe a verdade. [...] o professor deve ter habilidades para levar a criança a perceber que ela

coloca perguntas importantes e que tome consciência desses questionamentos. (FACCI, 2004, p. 110)

Cabe ao professor também orientar a criança a utilizar o material existente em sala de aula. Neste caso, o aluno torna-se um experimentador e que irá solucionar os problemas postos por ele mesmo.

Estas teorias citadas até então nos trazem algo em comum quando se fala na atuação e papel do professor, pois, são teorias que desconsideram o trabalho do professor como fundamental para o ensino-aprendizagem do aluno. Pode-se dizer que trabalhar na perspectiva da Teoria do Professor Reflexivo é pensar que “somente a prática, sem a apropriação do conhecimento por parte do professor, não auxilia o mesmo a ter uma posição ativa na sala de aula e muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens”. (SILVA et al, 2008, p. 82).

Mas o que se pode observar que não somente as teorias, Professor Reflexivo e das Competências que se mostram na direção de desvalorização do trabalho do professor, mas também as próprias políticas educacionais agem nesta direção quando colocam em evidência essas teorias, alimentando uma proposta que desconsidera o conhecimento teórico. (FACCI, 2004).

É em discordância a essas propostas teóricas, as quais são encontradas de forma hegemônica nos meios educacionais, que este estudo se direciona na perspectiva de que o conhecimento teórico-crítico, o qual já foi produzido pelas gerações anteriores e que, portanto, evidencia a forma histórica de ser dos homens, é que deve servir como instrumento para entender e significar a prática atual do professor.

Esta visão parte da teoria histórico - cultural de Vygotsky, e também da pedagogia histórico- crítica de Saviani, pois ambas trabalham na perspectiva teórico - metodológica de Marx que possibilita uma reflexão da atuação do professor e da educação como processo educativo humanizado.

De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, é ao professor concretizado o papel de garantir que seus alunos se apropriem dos conteúdos escolares, sendo o responsável neste processo de transmissão do saber sistematizado (na escola) para as classes populares, possibilitando que essas forças emergentes se insiram num processo mais largo na construção de uma nova sociedade efetivamente

democrática, mais humanizada e atendendo os interesses das camadas populares. Neste papel, o professor [...] “será tanto mais eficaz quanto mais [...] for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global” (SAVIANI, 2008, p.80).

Na PHC, o professor tem papel fundamental para a educação e aprendizagem do aluno. Esta pedagogia se alicerça também nos estudos realizados por Vygotsky e seus colaboradores, os quais consideram a interação do professor fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo. A PHTC afirma que o desenvolvimento do psiquismo se dá a partir das condições históricas, assim forma a subjetividade e tem-se a cultura como principal influente na formação das funções psicológicas superiores: atenção concentrada, memória lógica, capacidade de abstração, planejamento, etc.(SILVA et al, 2008).

O professor tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois segundo Vygotsky, ele vai organizar o ensino de modo, que ao interagir com as crianças sejam apresentadas possibilidades de alterações no seu desenvolvimento. Este processo pode ser compreendido como, ao que Vygotsky chama, de zona de desenvolvimento próximo (ZDP) que é constituída por aquilo que a criança não consegue fazer sozinha em um determinado período, mas consegue fazer com a ajuda de outros, em especial com a ajuda do professor. (DUARTE, 2001).

Vygotsky ainda nos traz que a criança aprende a partir da interação em suas relações sociais. Essa interação é mediada pelo conhecimento científico.

A prática docente implica em criar possibilidades para que o aluno se aproprie dos instrumentos cognitivos/culturais para desenvolver os processos psicológicos superiores. Por meio da internalização dos instrumentos dados culturalmente via mediação educativa, o homem passa a ter acesso a produções culturais cada vez mais amplas e diversificadas. É na coletividade, portanto, que o indivíduo desenvolve as características humanas. (SILVA, et al, 2008, p. 79).

Deste modo, o professor no processo de ensino-aprendizagem promove meios interativos com o aluno necessários e mediados pelo conhecimento, conduzindo o aluno na resolução de problemas escolares, fazendo uso do que conhece na prática, mas em relação direta com as teorias apresentadas sobre o assunto.

O professor precisa transformar o saber objetivo em saber escolar, fazendo com que se torne assimilável para o aluno que ele possa passar gradativamente do não-domínio ao domínio dos conhecimentos científicos. O

professor deve ter como ponto de partida o conhecimento sincrético, desordenado do aluno, para chegar ao conhecimento sintético, sistematizado e ligado à prática social.(SAVIANI, 2003).

Para que os alunos se apropriem do conhecimento, o professor desenvolve métodos que se dirijam ao desenvolvimento das potencialidades mentais. Ou seja, programa seu ensino, organiza os conteúdos de forma sistematizada para ser uma base de formação ao desenvolvimento mental do aluno.

É através do conhecimento científico apreendido que o aluno terá condições de compreender e analisar a sociedade em que vive, possibilitando assim a transformação de sua consciência e de sua realidade. (SAVIANI, 2003).

Saviani (2003) na PHC considera o aluno em duas distinções: o aluno empírico e o aluno concreto. O autor apresenta o aluno concreto como sendo síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Desta forma o que vem ao interesse do aluno concreto está presente nas condições em que ele se encontra e não que ele escolheu. Do mesmo modo que as novas gerações não escolhem os meios e relações de produção que são herdadas das gerações anteriores, porém sua criatividade não é absoluta mas está presente.

No entanto, os alunos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não foram escolhidas por eles.

“O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto”. (SAVIANI, 2003, p. 143). É nesse campo que se encontra a questão do conhecimento sistematizado, aquele que é produzido historicamente e que agrega o conjunto dos meios de produção.

Esse conhecimento sistematizado não pode ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2003, p.143-144)

Isso porque o indivíduo (crianças), enquanto empírico, se interessa por satisfações imediatas que não exijam muito esforço, que sejam prazerosas, enfim que estejam ligadas a entretenimento. Enquanto que o indivíduo concreto por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, passa a se

interessar à apropriação das objetivações humanas, ou seja, os conjuntos dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e aliados à formação social que a criança participa.

Saviani (2008) pontua que o homem não é um produto da natureza e sim um ser construído historicamente sobre a base da natureza biofísica.

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. (MARTINS, 2013, p. 271)

A PHTC e a PHC afirmam que é a serviço do desenvolvimento imparcial dos indivíduos que a educação escolar deve se pautar em oportunizar a aquisição do conhecimento historicamente sistematizado, ultrapassando as significações imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões simplesmente empíricas dos fenômenos.

O papel da educação escolar está voltado ao desenvolvimento dos indivíduos, no qual exige da escola a análise dos conteúdos conduzidos por ela. Diante dessa afirmação, Martins faz duas observações quanto à formação da imagem subjetiva do real e a construção de conhecimentos:

A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa do sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo sobre a realidade, tornando-o inteligível. No esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independente dela. Essa captação, por sua vez, subjugam-se à identificação dos objetos e fenômenos no complexo sistema de relações que comportam sua existência objetiva e, assim sendo, não resulta meramente do contato sensorial direto do sujeito em face ao objeto.

A segunda observação refere-se à própria concepção marxista de realidade, isto é, à afirmação de que a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos, etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito. (MARTINS, 2013, p. 273).

Neste caso, evidencia-se que a realidade objetiva não é estática e idêntica a si mesma, e sim, uma infinidade de fenômenos que procedem da matéria

em movimento, ou seja, processos naturais e sociais que se transformam sucessivamente.

O movimento do real não se processa de modo casual, aleatório, mas é produzido na e pela ação do homem na natureza, do que resulta a constatação: a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente da sua capacidade para intervir nela. A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento, é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, o grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade. (MARTINS, 2013, p.274).

Segundo a autora, é preciso reconhecer que a apropriação das características necessárias à apropriação do conhecimento objetivo nos indivíduos é um processo dependente do social. Portanto, para que estas características se desenvolvam é imprescindível que forças objetivas trabalhem a esse favor, conforme vem sendo apresentado pela Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1984, 2000, 2003, 2004, 2008, 2010; DUARTE, 1993, 1998, 2000a., 2000b apud MARTINS, 2013). Nesta direção, a escola tem como sua função principal fomentar a socialização dos conhecimentos universais que representam as produções científicas e culturais da humanidade, sendo que sem estas se torna impossível o desenvolvimento histórico.

Deste modo, de acordo com Saviani

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (SAVIANI, 2003, PP.57-58).

Assim, a pedagogia histórico-crítica, ao colocar em eminência um tipo de conhecimento para ser transmitido, neste caso os conhecimentos universais, está colocando em questão as particularidades da atividade educativa, ou seja, não se trata de um conhecimento verbal e abstrato, mas sim de uma dialética entre forma e conteúdo. Segundo Martins (2013), essa afirmação tem como fundamental influência Vygotsky e Leontiev, pois para eles as funções psíquicas só se desenvolvem no estágio de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. .

Entretanto, é através do grau de complexidade promovido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações oferecidas para sua execução que concebem os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico.

A autora referencia a importância que Vygotsky (2001) dá ao ensino dos conhecimentos científicos, não cotidianos²⁷ quando enfatiza que a formação de conceitos reorganiza todas as funções psíquicas, isto é, requalifica o sistema psíquico. Portanto, ao “requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções: incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas”. (MARTINS, 2013, p.279).

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas a que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos. Sem dúvida, o que sabemos sobre essa questão surpreende por sua escassez. Tem, ademais, um significado teórico importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros, pode nos permitir descobrir desigualdades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. E surpreendentemente é que esse problema, no qual está contida a chave de toda história do desenvolvimento intelectual da criança e a partir do qual deveria se iniciar a investigação do desenvolvimento do pensamento infantil, tem sido muito pouco estudado até agora. [...] Os conceitos científicos também se desenvolvem e não são assimilados já acabados, a generalização das conclusões obtidas no estudo dos conceitos cotidianos_ ao campo dos conceitos científicos carece de legitimidade. (VYGOTSKY, 2001, p.181 apud MARTINS, 2013, p. 279).

Vygotsky, ao discutir sobre as formações dos conceitos, partindo de suas verificações, propõe que o ensino motiva o desenvolvimento e que o ensino de

²⁷Heller (1977, p. 19 apud DUARTE, 2007) Define a vida cotidiana como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares” Seu critério para distinguir as atividades que fazem parte da vida cotidiana, das atividades não-cotidianas, tem como referência a dialética entre reprodução da sociedade e reprodução do indivíduo. As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas. Mais informações encontra-se na referência DUARTE, Newton. Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky, 4 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

conceitos científicos, sendo considerado por ele - os verdadeiros conceitos- ultrapassa qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos.

Neste sentido, Saviani (2003, p.11) afirma que a aquisição do conhecimento científico é tarefa fundamental da escola e este processo de apropriação do conhecimento deve ser pautado na:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003, p.9).

Portanto, a PHC compreende que o saber é objeto exclusivo do trabalho escolar e o saber que realmente interessa à educação é aquele que surge como resultado do processo de aprendizagem, ou seja, resultado do trabalho educativo. Porém, “para chegar a esse resultado a educação tem que partir tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”. (SAVIANI, 2003, p.7).

Com o olhar desta pedagogia se entende que o conhecimento é um instrumento propulsor para as transformações sociais, desde que todos tenham o acesso a este conhecimento. E não se trata de apropriar-se em seu cotidiano, mas sim dos conteúdos transmitidos na educação escolar.

Saviani (2008) afirma que os conteúdos escolares são fundamentais, pois sem conteúdos significativos e relevantes a aprendizagem deixa de existir, transformando-se num teatro, numa farsa. No entanto, “a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”. (SAVIANI, 2008, p. 45). Pois, se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se utilizam exatamente desses conteúdos culturais para validar e solidificar a sua dominação, enfim, o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. (SAVIANI, 2008, p.45).

Quando Saviani (2003) fala de conteúdos se refere ao que foi produzido historicamente pela humanidade, com ênfase para a produção científica. O autor ainda faz referência de que na escola devem ser transmitidos os conteúdos clássicos, considerando como clássico aquilo ao que resistiu ao tempo, logo sua validade excede o momento em que foi proposto.

Diante dessa compreensão de um conhecimento construído ao longo da história se faz necessário discutir a questão do método dialético visto como produtor do conhecimento científico.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA PHC

Ao compreender que a escola deve tratar de conhecimentos científicos, não basta nelas apenas existir o saber sistematizado, mas devem-se criar as condições para que este saber seja transmitido e assimilado pelos alunos, entendendo como um processo gradativo onde o mesmo passe do seu não domínio ao domínio.

Partindo dessa compreensão a escola deve ter bem especificado quais os fins que deseja atingir, para assim conseguir elaborar métodos de ensino-aprendizagem com que venham alcançar o resultado desejado.

Saviani (2008) propõe a dialética como uma metodologia de ensino, organizando em cinco movimentos: o primeiro tem como ponto de partida a **prática social**, comum a professores e alunos; segundo a **problematização**, ou seja, identificar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social; o terceiro é a apropriação de **instrumentos teóricos e práticos** para resolver os problemas detectados. É o que Saviani chama de instrumentalização; o quarto é a **catarse**: incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos em transformação social; e por último, o quinto que é a própria prática social.

Neste método proposto por Saviani, observa-se que a prática social tem um ponto de partida e de chegada, mas ressaltando que o ponto de chegada se difere do ponto de partida, pois é neste processo, por meio do conhecimento sistematizado que o aluno apreende e reelabora a realidade.

Para o autor,

A educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2003, p.22).

Portanto, a educação se situa na categoria do trabalho não-material, ou seja, seu produto não se separa do ato de produção, assim o ato de produção e o ato de consumo se sobrepõem, por exemplo, a ação - dar aula - é inseparável da produção dessa ação e de seu consumo, pois ela é produzida e consumida ao mesmo tempo, sendo produzida pelo professor e consumida pelos alunos.

De acordo com Saviani (2003 p.13) “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Desta forma a educação

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. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2003, p.21)

Neste caso não se exclui o saber que o aluno já possui (senso comum), mas é através do conhecimento científico recebido na escola que este aluno expande seus conhecimentos e supera o senso comum. Então, resumidamente pode-se afirmar que a escola tem a ver com o problema da ciência. E ciência é precisamente um saber metódico, sistematizado.

Saviani (2003) considera esclarecedor o modo como os gregos consideravam essa questão.

Em grego, temos do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir

seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (SAVIANI, 2003, p.14).

O autor esclarece que a existência da escola não é justificada por conhecimentos que produzem palpites e nem mesmo a sabedoria fundamentada na experiência de vida, pois é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado que torna necessária a existência da escola.

No entanto, a escola existe para proporcionar a obtenção dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos elementos desse saber.

Contudo, a partir da visão histórico-crítica a escola não reproduz sociedade, ou seja, os interesses da classe dominante, na qual a classe dominada não tem nenhuma perspectiva de mudança, mas sim, pode ser uma motivadora para mudança desta sociedade e isso se dá a partir do momento em que se educam os homens, transformando-os, a partir do conhecimento, em novos homens.

Saviani propõe que a transformação social será possível somente quando o proletário tiver acesso aos meios de produção e assim, alterar o modo de produção, e superar o capitalismo. Mas para que seja possível é necessário favorecer o proletariado dos mesmos conhecimentos que a burguesia detém. Portanto, Saviani (2003 p.76) entende que “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção”.

Para isso, Saviani (2003) propõe o uso da dialética como método de ensino-aprendizagem, pois considera que a atividade educativa deve partir da realidade para a abstração e voltar à realidade, ou seja, - tese, antítese e síntese - faz com que os sujeitos se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem e assim, se instrumentalizam para mudar a realidade.

Neste método dialético a *tese* seria a afirmação, situação inicialmente dada. A *antítese* seria uma oposição à *tese*. E diante da subversão entre *tese* e *antítese* surge a *síntese*. A *síntese* se torna uma nova *tese*, que se opõe a uma nova *antítese*, originando uma nova *síntese* e assim permanece este processo de forma infinita.

Portanto, no método dialético proposto por Marx apresenta-se também lógica para a elaboração do conhecimento científico que deixa claro que o

movimento do pensamento é “a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2003, p.142).

A síncrese corresponde a uma visão confusa, sem muita clareza do que compõe o todo, já na síntese tem-se a visão do todo com clareza das partes que o compõem e o momento das análises, abstrações e reflexões. Assim compreende-se que o pensamento parte de uma visão sincrética, confusa do todo e através da reflexão, análise, chega a uma visão sintética, mais clara deste todo, em suas diferentes dimensões.

Portanto, o ponto inicial metodológico da PHC não se trata da *preparação* dos alunos, onde a iniciativa é do professor, pedagogia tradicional e nem a *atividade* que a iniciativa nesse caso é do aluno (pedagogia nova), mas da *Prática Social*, ou seja, o contexto das relações sociais, situado historicamente como sendo comum a professores e alunos, mas vivenciado de forma diferente pelos professores e alunos, pois enquanto o professor traz uma compreensão sintética sobre essa prática e o aluno traz compreensão sincrética da prática.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2008, p. 56-57).

O segundo passo não se trata apenas da *apresentação* de novos conhecimentos, como na pedagogia tradicional, e nem mesmo o *problema* como uma barreira que interrompe a atividade dos alunos, como na pedagogia nova, mas sim é uma *problematização*, ou seja, o momento em que são reveladas as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e os conhecimentos que são necessários para solução da problemática levantada, como a educação poderá conduzir as devidas soluções.

O terceiro passo não tem relação com a *assimilação* dos conteúdos transmitidos pelo professor em comparação aos conhecimentos anteriores, como na pedagogia tradicional, nem mesmo com a coleta de *dados* como na pedagogia nova, mas sim, da instrumentalização que incide na adequação dos instrumentos teóricos

e práticos indispensáveis para resolver os problemas revelados na prática social. Desta forma, “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. (SAVIANI, 2008, p. 57)

O quarto passo não coincide com a *generalização* da pedagogia tradicional e nem com a *hipótese* da pedagogia nova, mas este passo se trata da *Catarse* que é o momento em que se concretiza a aprendizagem pelo aluno, seria a caminho da *síncrese* à *síntese*. Portanto, trata-se da essencial apropriação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Chegando ao quinto e último passo que não tem a ver com a aplicação dos conhecimentos *assimilados* (pedagogia tradicional) e nem na *experimentação* como teste da hipótese (pedagogia nova). Mas como ponto de chegada o quinto passo é a própria *Prática Social*, sendo que não mais compreendida pelos alunos de forma sincrética. Esta ascensão dos alunos ao nível do professor é efetiva para se compreender a especificidade da relação pedagógica, pois, ao mesmo tempo em que os alunos elevam-se ao nível sintético em que o professor se encontrava no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de *educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de *mediações*, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1968, pp. 206-207 apud SAVIANI, 2008, p. 58-59)

Este método valoriza a relação aluno-professor que possibilita um estímulo na realização de atividades para com o professor, levando em consideração o diálogo com a cultura historicamente acumulada, sem deixar de lado os interesses dos alunos, ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico. Além disso, considera como essencial a sistematização lógica dos conhecimentos para resultado do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Portanto, as ações didático-pedagógicas e os recursos necessários para concretização desta fase são determinados por alguns aspectos: experiência do professor; conteúdo; interesses e necessidades dos alunos; e, em especial a concepção teórico-metodológica que é a perspectiva histórico-cultural utilizada para a apropriação do conhecimento.

É no momento da instrumentalização que os alunos formam uma comparação intelectual entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos expostos pelo professor, possibilitando-lhes, assim, a incorporação desses conhecimentos. O professor auxilia os alunos neste processo a organizarem sua representação mental do objeto do conhecimento.

Esse é o momento do saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social. [...] Em virtude disso, os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro dessa perspectiva, não mais se adquire o conteúdo por si mesmo; a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade. (GASPARIN, 2012, p.51)

Portanto, com olhar da PHTC, a criança não se apropria do conhecimento sozinha, ela precisa estar diretamente relacionada com o adulto, o qual já tem a apropriação do conhecimento científico.

Neste caso, na escola, a tarefa docente incide em trabalhar o conteúdo científico e afrontando com o cotidiano, fazendo com que os alunos, ao realizarem inicialmente a mesma ação do professor, pelo meio de “operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada” (GASPARIN, 2012, p. 51).

Assim, os alunos devem ser incentivados e desafiados pelos professores por meio de perguntas, sendo que as repostas devem apontar os fundamentos essenciais do conceito, a fim de que os alunos elaborem uma definição própria do conceito científico indicado.

Esclarecendo melhor as ações didático-pedagógicas na elaboração dos conceitos científicos e a relação da criança com o professor, Vygostky define como sendo

[...] o curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o *auxílio e a participação do adulto* [...] A essa elaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2001a p.224 apud GASPARIN, 2012, p. 56-57)

Nesta perspectiva, os conceitos do professor não são conduzidos de forma mecânica e direta ao aluno, não é simplesmente retirado o conhecimento do professor e implantado no aluno. Mas sim, é um caminho que se percorre desde o primeiro contato da criança com o novo conceito até o período em que a palavra se torne propriedade sua, como conceito científico, é um complexo processo psíquico interno e envolve a concepção da nova palavra, seu uso e assimilação real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo discutir sobre a escola, o professor e o conhecimento científico na perspectiva da PHC, sendo que para chegar neste objetivo apresentou-se, antes, uma contextualização sobre desvalorização do trabalho docente e do conhecimento científico e as mudanças ocorridas na função social da escola.

Verificou-se, portanto, que as mudanças no sistema educacional concebida visão da política educacional numa perspectiva neoliberal traziam a ideia de que era necessário tais mudanças porque a educação apresenta-se em uma crise de qualidade, sendo que esta qualidade pregada pela concepção liberal nada mais era do que uma proposta para adequar a escola às exigências do mercado de trabalho. Com isso lança-se à escola a competitividade e o individualismo, transformando a mesma escola em uma possibilidade de consumo individual cujo acesso seria somente por mérito e competência. (GENTILLI, 1998).

Com essa proposta de educação fica evidente que nem todos terão acesso, descaracterizando a ideia de uma escola democrática e de direito à todos, como a propõe a PHC.

Contudo, com a hegemonia da filosofia neoliberal no sistema educacional, conseqüentemente mudam-se também as formas de ensinar, de conhecimento e de atuação do professor. Como se pôde observar, o conhecimento valorizado nesta concepção é um conhecimento generalizado, volátil, adquirido pelas experiências cotidianas, pois pregam que para atender às demandas de um mercado de trabalho capitalista deve-se estar em um constante “aprender a aprender”, ou seja, precisamos estar constantemente nos capacitando para nos manter inseridos nesse mercado, caso contrário, estaremos de fora.

No entanto, diante disso, o professor também sofre conseqüências, afinal se o conhecimento passa ser adquirido pelas experiências cotidianas, partindo de uma necessidade individual, o papel do professor na questão do ensino passa a ser de mero figurante.

Trata, pois, de identificar situações de vivência dos estudantes a fim de organizar ações que mostrem que nelas há um conhecimento provido de utilidades. Portanto, retira do professor a função principal de ensinar, é agregado a ele outras

funções que não são ligadas ao ensino. Devido às novas funções atribuídas ao professor, exigem-se com isso novas competências para que ele possa se manter no trabalho e desta forma ficam de lado os conhecimentos científicos sobre sua matéria (matemática, português, etc.).

Por sua vez, a PHC que tem como base a concepção materialista histórico- dialética e a teoria Histórico-cultural contrapõe essa política neoliberal, ao considerar o homem um ser social que se desenvolve a partir das interações sociais. O conhecimento científico nesta concepção crítica é concebido como produzido e acumulado historicamente e a apropriação se dá no andamento do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo.

Segundo Palangana (1998, p. 131) com base em Vygotsky é importante “ressaltar que estas relações não dependem da consciência do sujeito individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está inserido, e ainda pelo modo como sua vida se forma nestas condições”.

Vygotsky considera que são as trocas sociais que possibilitam a constituição das funções psíquicas que acontecem através da educação e do ensino por intermédio de adultos ou colegas mais experientes. (FREITAS, 1995).

Tendo em vista esta afirmação o professor assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança, assim como na transmissão de conhecimentos científicos. Neste caso, a educação escolar tem como função principal possibilitar o processo de aquisição do conhecimento, pois a escola oportuniza ao aluno a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, possibilitando que o mesmo possa superar o conhecimento adquirido de forma imediata, ou seja, a partir de suas experiências. Sua preocupação está em transmitir um conhecimento acumulado historicamente e de forma sistematizada, com a finalidade de formar um sujeito ativo, crítico na sociedade em que vive, para assim desenvolver o entendimento sobre as condições de transformá-la.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Letícia. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a Teoria do Capital Humano. **Histedbr**. Campinas, n.40, p. 126-144, dez.2010.
- ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**. São Paulo, v.9, n.1. p.1-13. Mar. 2010.
- ALVES, Giovanni; BATISTA, R. Leme. O fetiche do capital Intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Histedbr**. Campinas, Número Especial, p. 154-174, ago. 2010
- BERNHEIM, Carlos T.; CHAUÍ, Marilena S.; **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: Unesco, dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação para Todos: a Conferência de Nova Delhi**. Brasília, 1994.
- CALDAS, Andre da Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- CURY, Carlos. R. J., **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 fev. 2014.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Fren. **A fragilização da escola pública, a glorificação dos saberes docentes e a minimização do conhecimento educacional**. In: TRAVERSINI, C. *et al* (Org). Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 425-444.
- DOURADO, Luis Fernando. Qualidade da educação: concepções e dimensões. In: MENDONÇA, R. E. Qualidade da educação: acesso e permanência. **Programa: Salto para o Futuro**. TV Escola, set. 2013.
- DOZOL, Marlene de Souza. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 21 p. 105-118, jan./jul. 1994.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor Reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Maria T. de A., **Vygotsky e Bakhtin** - Psicologia e educação: um intertexto. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FONTANA, Nancy Filomena. **A educação na Argentina: um estudo de caso do currículo de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

GADOTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAIA, Silvia *et al.* Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 1, n. 1, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/8/8>> Acesso em: 5 fev.2014.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**; simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis : Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-182, dez. 1999.

LEÃO, Tiago Dias Ferreira, **O “milagre econômico” brasileiro**: estratégias governamentais para o desenvolvimento econômico e controle inflacionário brasileiro, de 1968 a 1973, do curso de ciências econômicas – UFES. Monografia (Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

LEITE, Máira Ferreira de Paiva *et al.* Refletindo sobre a realidade do trabalho docente nos cursos de licenciatura da UFPB. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO, 12., 2010, Paraíba. **Anais...** Paraíba: UFPB, 2010. p.1-8.

LINHARES, Luciano Lempek *et al.* Althusser: a escola como aparelho ideológico de estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2007; Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007: 1494-1508.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco., **Marx, Gramsci e o conhecimento:** ruptura ou continuidade?. Campinas: UNISAL, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

MASSON, Giseli. **Políticas de formação de professores:** as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MASHIBA, et al. Processo Histórico da Pedagogia Histórico Crítica: gênese, desenvolvimento e organização didático metodológica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.32.pdf> Acesso em: 01 Jul. 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009

MORAES, Maria Célia Marcondes; SOARES, Kátia Cristina Dambisk. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Educação**. Porto Alegre, v. 56, n.2, p. 265-281, maio/ago. 2005.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria C. M. (Org.) **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 152-167.

OLIVEIRA, Betty; A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa. In: OLIVEIRA, Betty. (Org.) **Socialização do saber escolar**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1998.

RAMOS, Vanessa Manosso. Pedagogia Histórico-Crítica como perspectiva didática de ensino: uma discussão sobre seus limites. **Integração**, v. 1, n.2, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/VANESSA%20MANOSSO%20-%20ORIENT.%20PROF.%20CESAR.pdf> > Acesso em: 5 set.2013.

SANTOS, Robison Nelson dos. **O professor como profissional reflexivo:** O legado de Donald Schön no Brasil. Monografia (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Demerval. Marxismo educação e pedagogia. In: DUARTE Newton; SAVIANI, Demerval. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.) **O iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Laís Muniz da *et al.* Teorias psicológicas e o trabalho do professor: análise em periódicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **InterMeio**, Campo Grande, v.13, n.27, p.79-93, jan./jun. 2008.

TORRIGLIA, L.P.; DUARTE, N. A ciência e a produção de conhecimento na pesquisa educacional: contribuições de Maria Célia Marcondes de Moraes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 347-374, jul./dez. 2009.

UNESCO. **Décadas das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014**. Brasília, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como Conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 5 fev.2014.