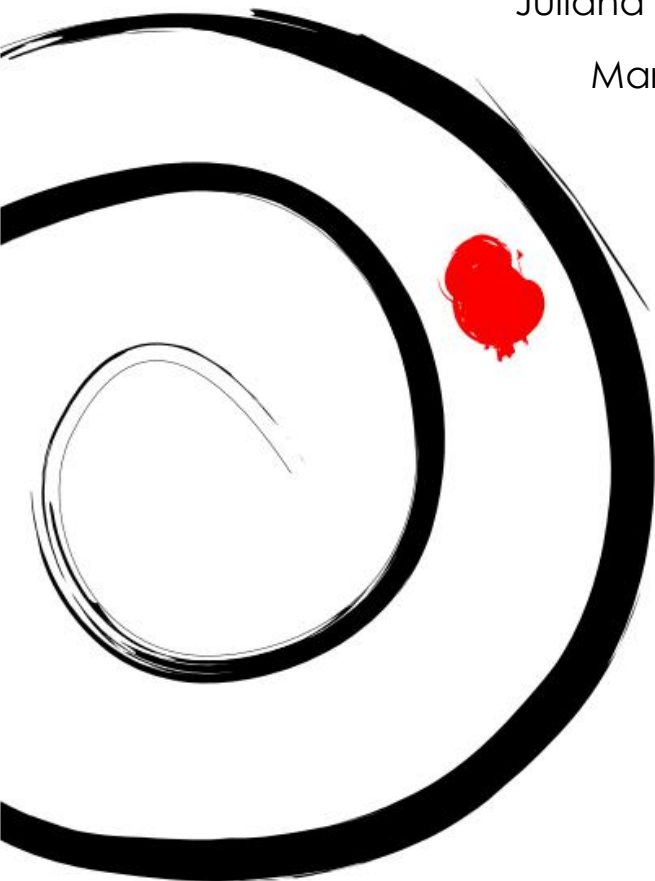


PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:

legado e perspectivas

Juliana Campregher Pasqualini
Lucas André Teixeira
Marcela de Moraes Agudo

Organizadores



Juliana Campregher Pasqualini
Lucas André Teixeira
Marcela de Moraes Agudo
(Orgs.)

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: LEGADO E
PERSPECTIVAS

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



Navegando Publicações



www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Anselmo Alencar Colares – UFOPA
Carlos Lucena – UFU
Carlos Henrique de Carvalho – UFU
Dermeval Saviani – Unicamp
Fabiane Santana Previtalli – UFU
Gilberto Luiz Alves – UFMS
João dos Reis Silva Júnior – UFscar
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU
José Claudinei Lombardi – Unicamp
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp
Ricardo Antunes – Unicamp
Robson Luiz de França – UFU
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Valdemar Sguissardi – Unimep

Copyright © by autores, 2018.

P3711 – Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes. Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN – 978-85-53111-11-4

DOI – 10.29388/978-85-53111-11-4

1. Educação 2. Pedagogia Histórico-Crítica I. Juliana Campregher Pasqualine; Lucas André Teixeira; Marcela de Moraes Agudo. II. Navegando Publicações. Título.

CDD: 371.3

Preparação: Lurdes Lucena
Arte/Capa: José Vitor Bertizoli

Índices para catálogo sistemático
Educação – 370
Filosofia – 100

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
<i>Juliana Campregber Pasqualini, Lucas André Teixeira & Marcela de Moraes Agudo</i>	
CAPÍTULO 1 – Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação	13
<i>Carolina Nozella Gama & Ana Carolina Galvão Marsiglia</i>	
CAPÍTULO 2 – A pedagogia histórico–crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição	49
<i>Cláudio de Lira Santos Júnior</i>	
CAPÍTULO 3 – A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar	65
<i>Newton Duarte</i>	
CAPÍTULO 4 – O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno	83
<i>Lígia Márcia Martins</i>	
CAPÍTULO 5 – Como ensinar? O método da pedagogia histórico–crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais	99
<i>Angelo Antônio Abrantes</i>	
CAPÍTULO 6 – Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança	117
<i>Lucinéia Maria Lazaretti & Maria Aparecida Mello</i>	

CAPÍTULO 7 – Atividade de estudo, coletivos infantis e o problema da transmissão escolar do conhecimento científico, filosófico e artístico <i>Flávia da Silva Ferreira Asbahr</i>	135
CAPÍTULO 8 – Desenvolvimento psíquico e educação escolar de adolescentes: apontamentos sobre o problema da forma do ensino. <i>Ricardo Elentério dos Anjos</i>	149
CAPÍTULO 9 – Pedagogia Histórico–Crítica: desafios para sua implementação <i>José Claudinei Lombardi</i>	169
CAPÍTULO 10 – Construção e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta <i>Juliana Campregber Pasqualini</i>	191
CAPÍTULO 11 – As contribuições da pedagogia histórico–crítica para a educação ambiental crítica <i>Marcela de Moraes Agudo & Lucas André Teixeira</i>	213
CAPÍTULO 12 – Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico–crítica hoje <i>Dermeval Saviani</i>	235
Os autores	257

APRESENTAÇÃO

Nos dias 06, 07 e 08 de julho de 2015, aproximadamente 900 professores da educação básica e do ensino superior e estudantes de graduação e pós-graduação oriundos de dezenove estados do país reuniram-se na cidade de Bauru, no campus da Universidade Estadual Paulista (UNESP), para debater a Pedagogia Histórico-Crítica e suas proposições para a educação escolar brasileira. O *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento* contou com quatro mesas-redondas, dez oficinas, cinco minicursos, duas sessões de cine-debate e a conferência de encerramento, proferida por Dermeval Saviani, proponente e principal desencadeador do processo de construção coletiva dessa teoria pedagógica.

No âmbito da produção de conhecimento, a comissão científica recebeu 260 trabalhos, encaminhados para 26 pareceristas, resultando em 31 sessões de comunicações e perfazendo um total de 141 trabalhos completos e 78 resumos expandidos apresentados e posteriormente publicados nos anais do evento. Os debates que decorreram dessas comunicações foram organizados em seis eixos temáticos: i) fundamentos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica; ii) currículo, didática e prática pedagógica; iii) educação inclusiva; iv) interfaces entre psicologia e pedagogia; v) educação não-formal e movimentos sociais; vi) educação, identidades sociais e luta de classes. Esses dados manifestam um panorama, materializado nos anais¹ do evento, que se configura no mais atual e maior registro de conhecimentos científicos da Pedagogia Histórico-Crítica no território nacional.

Tais resultados demonstram as proporções que o evento tomou, surpreendendo a própria comissão organizadora, que projetara um congresso de médio porte e alcance regional, fato que evidencia a força e o vigor dessa teoria pedagógica e sua capacidade de indicar diretrizes para ações que dialogam com necessidades concretas de professores e professoras. Trata-se de uma teorização que busca instrumentalizar aqueles que cotidianamente adentram as salas de aula país afora e, a

¹ A materialização de toda a produção de conhecimento que foi socializada e discutida durante os 3 dias do Congresso se encontra sistematizada no “Anais do 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano. Bauru: Faculdade de Ciências, 2016 [ISBN 978-85-99703-88-5]. Disponível em: goo.gl/KGvU7o.

despeito de todas as dificuldades, mantêm-se engajados no esforço de colocar sua atividade profissional a serviço da superação da sociedade injusta e desigual em que vivemos.

Com o intuito de registrar as principais contribuições teórico-práticas decorrentes de um evento significativo em âmbito nacional e representativo de uma pedagogia que possui origem e reconhecido legado na história da educação brasileira, surgiu a proposta de organização da presente obra. Espera-se, a partir desse registro, contribuir com a construção de novas perspectivas que avancem na problematização de questões postas pela contemporaneidade e que ainda se apresentam como desafios para o desenvolvimento teórico dessa corrente pedagógica.

As concepções veiculadas pelo coletivo de pesquisadores e professores que esposam a Pedagogia Histórico-Crítica vêm sendo discutidas e aprofundadas por meio de diversas publicações e realização de seminários e congressos que tomam essa pedagogia como objeto de discussão, a exemplo do *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento*, cuja realização visou atender à proposta de continuidade de dois importantes eventos que abordaram as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica em seu processo de construção coletiva: o primeiro deles foi o Seminário *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*, realizado em 2009 na Universidade Estadual Paulista (UNESP, Araraquara – SP), cujas discussões foram embaladas pela comemoração dos esforços empreendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica ao longo das últimas décadas tendo em vista fortalecer a luta pela educação escolar pública brasileira de qualidade; o segundo, já sob a forma de Congresso, foi intitulado *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*, realizado em 2012 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, Vitória – ES), cujas discussões tiveram o objetivo de abordar a temática da infância à luz das elaborações teóricas que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica.

Em sua origem, a Pedagogia Histórico-Crítica surge pela trajetória de Dermeval Saviani que, enquanto educador, teve o propósito de analisar “as tendências críticas da educação brasileira, em meio ao processo de contestação do clima cultural, político e pedagógico de 1970, que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar”². De uma trajetória individual, suas pro-

² SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, pp. 197–225 (Coleção memória da educação).

duções passaram a assumir um caráter coletivo, na medida em que se construía uma concepção de pedagogia crítica, mas que não fosse reprodutivista – ou seja, colocando-se como uma alternativa às proposições que, fazendo a crítica da relação escola–sociedade, não apresentavam caminhos de ação docente que pudessem tensionar a luta de classes que tem também a escola como palco e alvo. Foi no bojo do processo de constituição dessa concepção, mais especificamente no ano de 1984, que foi adotada a denominação oficial de *Pedagogia Histórico–Crítica*³.

Os anos que seguiram contaram com a contribuição coletiva de autores que demarcaram o campo da educação a partir das orientações teóricas do Materialismo Histórico–Dialético, cujas produções trataram de sistematizar conhecimentos e princípios que vêm se constituindo como característicos dessa pedagogia, dentre os quais se destacam: defesa pela especificidade da educação escolar como processo intencional e sistematizado; luta pela socialização dos conhecimentos culturais, artísticos e científicos enquanto possibilidade educativa de emancipação humana; defesa da escola pública universal e de qualidade, mas compreendida como um espaço em disputa pela luta de classes; defesa de uma unidade teórico–metodológica inspirada no marxismo para traçar diretrizes e concepções pedagógicas, cuja finalidade visa a uma formação omnilateral e à superação da sociedade de classes.

Considerando o legado que decorre de todo esse processo histórico de construção, a comissão organizadora do Congresso tratou de elencar, para a programação de mesas, conferência e minicursos, a abordagem de alguns temas que se configuram como essenciais para traçar novas perspectivas perante os desafios colocados por nosso tempo histórico. Esses temas giraram em torno das finalidades da educação e do ser humano que se quer formar; dos conteúdos a serem ensinados para se atingir o objetivo da educação; das metodologias que orientam o processo pedagógico; e por fim, das iniciativas coletivas de implementação da Pedagogia Histórico–Crítica no currículo escolar. Assim, reúnem-se no presente livro textos dos palestrantes do evento que sintetizam as principais proposições da Pedagogia Histórico–Crítica para a educação escolar brasileira, seguindo a estrutura temática do próprio congresso, que se estruturou em torno de cinco questões: “ensinar para quê?”, “o que ensinar?”, “como ensinar?”, “que fazer?” e “como avançar?”.

³ Idem.

Carolina Nozella Gama e Ana Carolina Galvão Marsiglia

abrem o livro apresentando um balanço da obra de Dermeval Saviani, em um esforço de dimensionar e caracterizar a contribuição de sua produção para a educação brasileira. O capítulo dá visibilidade à amplitude do pensamento do autor, que se dedica ao estudo do fenômeno educacional há mais de 50 anos, investigando problemáticas diversas em busca de respostas teóricas. A partir do exame das regularidades dos temas abordados – em livros, capítulos de livro e artigos – que realizaram em seus estudos respectivamente de pós-doutoramento e doutoramento, as autoras indicam quatro grandes áreas em que se concentra o pensamento de Saviani: estrutura e política educacional; filosofia da educação; história da educação e teoria pedagógica. Evidenciam também que a produção teórica do autor articula os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos, que se expressam na concepção de ser humano, de conhecimento, de escola e trabalho educativo, e no projeto histórico que se coloca como horizonte da Pedagogia Histórico-Crítica. A análise se desenvolve no sentido de evidenciar que a consistência teórica, a visão de totalidade e a coerência de suas proposições com as necessidades reais concretas da classe trabalhadora se devem ao profundo domínio do autor sobre os debates que se travam nos campos da filosofia e história da educação e da política educacional, os quais ele articula à teoria pedagógica.

Na sequência, o texto de **Cláudio de Lira Santos Júnior** coloca em debate a função social da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao abordar a questão “ensinar para quê?”, o autor se propõe a pensar qual a finalidade da educação, agregando a defesa da categoria *escola da transição* como central para entender, à luz do marxismo, a escola realmente existente e as contradições que ela encerra. Retomando a partir de Lenin e Gramsci a importância do acesso e apropriação pelos trabalhadores do saber não-cotidiano, elaborado e sistematizado perante o horizonte da construção do socialismo, o autor convoca ao enfrentamento à pedagogia do capital, propondo a concepção do trabalho do professor como *militância cultural*. Atuando direta e intencionalmente pela elevação do padrão cultural da população, o professor engaja-se na luta de classes, a qual não se limita ao ambiente sindical ou partidário, mas se faz presente inexoravelmente em todas as dimensões das relações humanas.

No capítulo seguinte, **Newton Duarte** aborda o problema dos conteúdos de ensino desde uma reflexão filosófica sobre a luta histórica

do ser humano pela liberdade, que é permeada pela busca por conhecimento objetivo sobre a natureza e a sociedade. Com isso, o autor busca responder a questão “o que ensinar?” na medida em que atribui à educação escolar a função de enriquecimento da subjetividade para além dos limites da vida cotidiana individual – a exemplo da análise de Lukács sobre a arte –, identificando sua “missão desfeticizadora” ao possibilitar o desvelamento da aparência fenomênica como coisas com vida própria, apresentando a cultura material e ideativa como conjunto de criações humanas, por cujas consequências é preciso assumir responsabilidade histórica e coletiva. No curso de sua análise, o autor propõe a liberdade como uma das categorias nucleares da Pedagogia Histórico–Crítica e defende que a clareza da relação entre os conhecimentos ensinados na escola e a visão de mundo neles contida deve ser uma das marcas da Pedagogia Histórico–Crítica no embate entre as pedagogias da atualidade.

Avançando na análise da temática “o que ensinar?” à luz dos fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico–Crítica, **Lígia Márcia Martins** nos apresenta, no quarto capítulo, elementos para nortear a seleção e organização dos conteúdos de ensino. Para tanto, aborda o papel da educação escolar na promoção do desenvolvimento do pensamento e o processo de formação de conceitos na perspectiva da Psicologia Histórico–Cultural. Com isso, defende a tarefa da educação escolar em ensinar conteúdos que, interpondo-se entre sujeito e objetos (naturais e sociais, materiais e ideativos), transformem os modos de o sujeito operar com eles à medida do desvelamento de seus traços essenciais e nexos dinâmico–causais. O texto apresenta uma síntese clara e precisa do complexo processo de formação de conceitos e retoma de modo articulado diversos conceitos da teorização histórico–cultural e histórico–crítica – tais como formação operacional e teórica e a tríade conteúdo–forma–destinatário –, sustentando a tese de que um trabalho pedagógico desenvolvente é aquele que interpõe conceitos científicos entre os conceitos espontâneos e seus objetos, tendo em vista torná-los concretamente inteligíveis graças à superação dos sincretismos e do pensamento por complexos, especialmente em sua forma de pseudo-conceitos.

Angelo Antonio Abrantes é o autor do quinto capítulo, que busca no método da Pedagogia Histórico–Crítica fundamentos para abordar o problema da forma no ensino, ou seja, a questão “como ensinar?”. Inicialmente, o autor analisa o ato de ensinar como uma resistên-

cia à reprodução da sociedade alienada. Com isso, advoga um método didático de orientação histórico-crítica, que é expressão da luta concreta de professores para socializar conhecimentos, o que o posiciona na disputa de projetos de formação humana na sociedade mercantil estruturalmente desigual. Num segundo momento, o autor toma a aula como unidade de análise teórico-prática do trabalho educativo, pois em sua dinâmica esta concentra desde as questões mais abstratas e gerais inerentes à prática pedagógica e ao processo de reprodução social até as questões particulares que surgem nas situações singulares do processo educativo. No desenvolvimento da argumentação, esclarece que o método da Pedagogia Histórico-Crítica não se caracteriza como receituário de “como ensinar” restrito ao imediatismo da sala de aula e que os momentos do método não se expressam em cada aula singular, mas no movimento produzido por um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos à existência individual de cada estudante.

Apresentando uma discussão voltada para a especificidade do “como ensinar?” na educação infantil, **Lucinéia Maria Lazaretti** e **Maria Aparecida Mello** destacam, no sexto capítulo, a importância dos conhecimentos didáticos para enfrentar as fragilidades das práticas educativas no processo de organização do ensino nesta etapa educacional, em que prevalecem ações de ensino que oscilam entre higiene e alimentação ou antecipação da alfabetização, com exercícios prontos e instrucionais. O capítulo procura refletir sobre princípios didáticos que explicitem como organizar o ensino na educação infantil a partir dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica. Com essa orientação teórica, as autoras abordam alguns princípios norteadores para a Educação Infantil. Argumentam sobre a necessidade de se considerar as atividades que a cada período da formação humana guiam o processo de aprender e se desenvolver, bem como as circunstâncias espaço-temporais que favorecem a complexificação e aprimoramento do psiquismo infantil. Em síntese, reafirmam a unidade entre objetivos-conteúdos-metodologias na educação infantil, de modo a assegurar que os objetivos estabelecidos pelo professor se concretizem na seleção de conteúdos a serem ensinados às crianças e adoção de metodologias enriquecidas, variadas, diversificadas e contextualizadas, a fim de promover aprendizagem e desenvolvimento representativos das complexas e elaboradas conquistas históricas do gênero humano.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr foi convidada a debater, no sétimo texto, a problemática “como ensinar?” no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental abordando as contribuições da Psicologia Histórico–Cultural para a organização do ensino, tratando especificamente da atividade de estudo. Para tanto, parte do experimento formativo na União Soviética desenvolvido por V. Davidov e que ainda é pouco explorada pelas produções da Pedagogia Histórico–Crítica. Destacando a referência da tríade conteúdo–forma–destinatário, a autora elucida a necessidade da compreensão sobre o conteúdo e a estrutura da atividade que guia a formação de novas capacidades e funções psíquicas a cada período do desenvolvimento do aluno para se pensar a organização e a metodologia do ensino. Além de articular as contribuições de Davidov, Rubtsov e Bozhovich, a autora retoma proposições de Pistrak para defender a tese da importância dos coletivos infantis na formação da atividade de estudo tendo em vista a formação da ética coletivista. Defende que o professor, ao propor aos estudantes as tarefas de estudo, deve organizá-las como trabalho coletivo, fomentando, assim, o senso de responsabilidade coletiva pelas ações de estudo, o sentido social da aprendizagem e as bases para a auto–organização. Trata-se, para a autora, de uma exigência para uma educação que se pretende socialista.

Encerrando a abordagem do “como ensinar?”, focalizando agora o desenvolvimento do trabalho pedagógico dirigido aos adolescentes, o oitavo capítulo, de autoria de **Ricardo Eleutério dos Anjos**, parte de uma análise que refuta visões idealistas e biologicistas dessa época do desenvolvimento. Demonstrando que as mudanças psíquicas que se produzem no psiquismo do adolescente não resultam da mera maturação sexual, mas de múltiplas determinações históricas e culturais, o autor ressalta a necessidade de um trabalho pedagógico direto e intencional, que requeira do adolescente iniciativa e responsabilidade em suas atividades e ofereça modelos de adultez que sirvam como parâmetros para o pleno desenvolvimento da personalidade. O texto aborda o primeiro período da adolescência, em que o desenvolvimento do psiquismo é guiado pela atividade de comunicação íntima pessoal com seus pares, e a transição para o período seguinte, em que a atividade profissional de estudo se institui como dominante, destacando a formação de interesses cognitivos, científicos e do pensamento conceitual. Assim, o texto indica caminhos para a elaboração de proposições teórico–práticas para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino

Médio, tecendo a crítica a propostas hegemônicas que preconizam uma adaptação do ensino ao *mundo adolescente*, resultando em um esvaziamento do conteúdo escolar e à omissão diante da imperativa tarefa pedagógica de orientar a formação de novos interesses e necessidades que se processa na adolescência.

Com base nos conceitos, discussões e reflexões trazidos pelos capítulos anteriores sobre por que ensinar, o que ensinar e como ensinar, o nono texto pretende abordar a questão “que fazer?”, que faz referência à socialização e avaliação de experiências de implementação da Pedagogia Histórico–Crítica em currículos da educação básica. É neste sentido que **José Claudinei Lombardi** nos apresenta sua experiência como dirigente municipal da educação no município de Limeira (SP). O capítulo trata dos desafios, entraves e possibilidades de implementação de um projeto educacional contra–hegemônico sob o capitalismo, nas condições particulares da sociedade brasileira. Resgatando a discussão sobre o papel do Estado na sociedade capitalista e o conceito de aparelhos ideológicos do Estado, o autor é contundente ao afirmar que não há espaço para ingenuidades diante da hegemonia burguesa, fato que impõe a necessidade de se assumir um compromisso com esse projeto educacional, o qual se materializou, em sua gestão, em ações voltadas a: i) reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação (incluindo mecanismos de valorização dos trabalhadores da educação em termos de condições de trabalho e assalariamento); ii) elaboração de diretrizes pedagógicas claras e objetivas para as unidades escolares (incluindo um processo de elaboração curricular); iii) reorganização do trabalho pedagógico–administrativo nas unidades escolares (pautado pelo princípio da gestão democrática e participativa); e iv) amplo processo de formação continuada de gestores e professores da rede municipal. Com isso, o autor aborda a complexidade da tarefa da gestão pública em uma conjuntura dominada pela mercadorização da educação e evidencia a importância da Pedagogia Histórico–Crítica como fundamento teórico–pedagógico capaz de mobilizar as forças de resistência e luta da classe explorada no campo educacional, tornando possível a atuação crítica e transformação perante a realidade social.

Ainda em torno da questão “que fazer?”, **Juliana Campregher Pasqualini** apresenta o décimo capítulo, abordando reflexões sobre o percurso, as conquistas e os desafios de uma experiência que é resultado de um trabalho de extensão universitária que a autora desenvolveu na condição de docente do Departamento de Psicologia da

UNESP/Bauru (SP) em parceria com a Secretaria Municipal da Educação desde março de 2011. Intitulado *Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru*, o objetivo central do projeto foi organizar, orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação da proposta pedagógica para o segmento da educação infantil do sistema municipal de ensino da cidade de Bauru, tendo como referência a unidade entre Pedagogia Histórico–Crítica e Psicologia Histórico–Cultural. No capítulo a autora aborda todo o processo de trabalho que foi instituído a partir de quatro frentes de trabalho e marcado por um processo participativo e colaborativo que pudesse envolver as professoras e diretoras de todas as unidades escolares, não apenas na implementação mas fundamentalmente no processo de construção da proposta pedagógica. Com isso, o capítulo aborda as dificuldades enfrentadas no percurso do trabalho e resultados alcançados.

No décimo primeiro capítulo, **Marcela de Moraes Agudo** e **Lucas André Teixeira** tecem um diálogo entre a Pedagogia Histórico–Crítica e a Educação Ambiental, compondo o movimento de incorporação das contribuições dessa pedagogia ao abordarem novas temáticas fundamentais que se destacam cada vez mais na contemporaneidade e que precisam ser consideradas para o desenvolvimento teórico dessa corrente pedagógica. Os autores compreendem que os fundamentos teórico–metodológicos da Pedagogia Histórico–Crítica contribuem para aprofundarmos as questões debatidas dentre as perspectivas críticas que se manifestam no campo da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil e que, dadas as diversidades de um campo que se encontra em construção, muitas vezes apresentam uma análise difusa em relação a um posicionamento epistemológico crítico frente à problemática ambiental de nosso tempo. Assim, ao problematizarem o campo de disputas em torno das questões epistemológicas da Educação Ambiental Crítica, entendem que o rigor teórico–metodológico, balizado pelos fundamentos do Materialismo Histórico–Dialético e da Pedagogia Histórico–Crítica, contribui no processo de esclarecimento desse cenário em, pelo menos, dois aspectos essenciais, quais sejam: a inserção da Educação Ambiental Crítica no currículo escolar de forma nuclear e a formação de professores a partir de um rigor metodológico e de um compromisso político como possibilidade teórica de apresentar uma concepção crítica de educação ambiental que se distingue das demais vertentes críticas que se encontram difusas neste campo do conhecimento.

Fechando a obra, temos o décimo segundo capítulo que registra a conferência de encerramento do *Congresso Pedagogia Histórico–Crítica: educação e desenvolvimento*, que foi proferida por **Dermeval Saviani**, proponente e principal desencadeador do processo de construção coletiva da Pedagogia Histórico–Crítica. Neste sentido, o capítulo apresenta uma síntese dos principais elementos que foram tratados nos três dias de intensos trabalhos do evento, com destaque para as relações entre os temas que foram abordados nas quatro mesas temáticas. Nesse fechamento comparece o debate sobre o papel da educação na construção do socialismo, a necessidade de combate às pedagogias do aprender a aprender e às investidas dos reformadores empresariais da educação, e, no âmbito da ação pedagógica, a importância de considerar os fundamentos psicológicos da Psicologia Histórico–Cultural como contribuição importante mas não suficiente, evitando a psicologização do ensino – tema tratado diretamente no capítulo de Lígia Márcia Martins e em outros, indiretamente. O objetivo principal de Saviani foi apontar elementos que são necessários para pensar em “como avançar?”, dentre os quais se destaca a dimensão coletiva dos processos de elaboração continuada, organização e implementação da Pedagogia Histórico–Crítica: Saviani nos encoraja a assumir os desafios de iniciativas como as que foram apresentadas por José C. Lombardi e Juliana C. Pasqualini, buscando articular experiências que vierem a ser implementadas em diferentes municípios, fazendo convergir múltiplas práxis individuais/locais na direção de uma práxis coletiva, atuando como um grande coletivo em torno da construção e implementação da Pedagogia Histórico–Crítica.

Pelo exposto nessa apresentação, é possível notar que no conjunto de textos aqui reunidos o leitor encontrará sistematizações e sínteses que expressam o legado da Pedagogia Histórico–Crítica para a educação brasileira, com ênfase ao trabalho de levantamento e sistematização da obra de Dermeval Saviani feito por Carolina N. Gama e Ana Carolina G. Marsigliã, a consolidação da unidade entre Pedagogia Histórico–Crítica e Psicologia Histórico–Cultural tratada por Lígia M. Martins e as experiências de intervenção direta na realidade educacional relatadas por Juliana C. Pasqualini e José Claudinei Lombardi. Ao mesmo tempo novas formulações teóricas e teses originais que apontam avanços teórico–práticos dessa corrente pedagogia. A concepção do professor como militante cultural, formulada por Cláudio Lira, o debate a partir da categoria liberdade tecido por Newton Duarte, a ideia da aula

como unidade de análise da prática educativa, proposta por Angelo A. Abrantes, e o realce à dimensão coletiva da atividade de estudo trazido por Flávia S. F. Asbahr são alguns destaques. Além disso, é oportuno destacar as contribuições da Pedagogia Histórico–Crítica para a fundamentação de temas que se apresentam como contemporâneos, como no caso da Educação Ambiental Crítica que se constitui como um campo do conhecimento em construção que necessita de aprofundamento das discussões epistemológicas no âmbito do Materialismo Histórico–Dialético.

Em sintonia com o espírito de consolidação de uma práxis coletiva a que nos convida Dermeval Saviani, é oportuno destacar, por fim, que a organização desse dossiê congrega contribuições de pesquisadores de diversos Grupos de Pesquisa que assumem a Pedagogia Histórico–Crítica como referência nuclear para pensar o fenômeno educativo ou estabelecem diálogo com suas proposições pelo fundamento teórico–metodológico no Materialismo Histórico–Dialético e na Psicologia Histórico–Cultural. São eles: LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer), Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico–Crítica e educação escolar”, Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, NEPPM (Núcleo de Estudos e Pesquisas “Psicologia Social, Educação e Saúde: contribuições do marxismo”), GENTEE (Grupo de Pesquisa e Ensino “Trabalho Educativo e Escolarização”), NEEVY (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky), GEPAPe (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica), HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”) e GPEA–Bauru (Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental).

Bauru, 28 de fevereiro de 2017.

Juliana Campregher Pasqualini

Coord. Geral do Congresso PHC

Lucas André Teixeira

Coord. Científico do Congresso PHC

Marcela de Moraes Agudo

Coord. da secretaria do Congresso PHC

CAPÍTULO 1

DERMEVAL SAVIANI: PRODUÇÃO ACADÊMICA E HISTÓRIA DE UMA VIDA DEDICADA À EDUCAÇÃO

*Carolina Nozella Gama
Ana Carolina Galvão Marsiglia*

O presente texto procura apresentar Dermeval Saviani e sua obra, destacando dela *unidades gerais de análise*, que se concentram, prioritariamente, em quatro grandes áreas: *estrutura e política educacional; filosofia da educação; história da educação e teoria pedagógica*. O que objetivamos é revelar a coerência entre o projeto de vida do educador brasileiro que se dedica à educação há mais de 50 anos, sua produção acadêmica e o projeto de sociedade que defende¹.

A história de um trabalhador brasileiro

Dermeval Saviani nasceu em 25 de dezembro de 1943, numa fazenda em Santo Antônio da Posse, interior do Estado de São Paulo. Os pais dos oito filhos dessa família jamais frequentaram os bancos escolares, embora tenham conseguido se alfabetizar. Em 1948, a família se muda para a capital paulista, levando o pai e a maioria dos irmãos do professor Saviani a se tornarem operários nas fábricas da cidade.

Entre 1951 e 1954, frequentou o ensino primário em um grupo escolar num galpão de madeira na periferia de São Paulo. Desse período, o próprio professor Dermeval destaca: não foi um aluno brilhante, embora sem grandes dificuldades, dividia seu tempo escolar com as pedradas de futebol e sua infância, foi “como a de qualquer criança pobre, semelhante, portanto, à dos filhos da maioria da população que habita este país” (SAVIANI, 1992, p. 2).

¹ O capítulo ora apresentado traz elementos da tese de doutorado de Gama (2015) e também trechos do texto de homenagem ao professor Saviani, lido durante a abertura do Seminário “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica”, realizado em 2016, na UFES. Parte do texto da referida homenagem foi publicado Marsiglia & Cury (2017).

Em 1955 inicia o curso de admissão ginasial em São Paulo, mas ainda neste ano vai para Cuiabá com o vigário da paróquia, enquanto sua família permanece em São Paulo. Na capital de Mato Grosso vem a cursar o ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição (1956 a 1959), revelando-se um aluno aplicado, que invariavelmente alcançava o 1º lugar na classificação dos estudantes, emitida pelos boletins mensais da escola. O curso Colegial foi feito ainda no Mato Grosso. Sobre esse tempo, Saviani fala de seu sentido contraditório. Ao mesmo tempo em que representou uma abrupta e sofrida separação de seus familiares, com quem deixou de conviver com apenas 11 anos de idade, foi também de grande riqueza pelas novas experiências que propiciou.

Em 1962, ingressa no Seminário Maior, em Aparecida do Norte (SP), onde inicia os estudos filosóficos. No Seminário Central de Aparecida do Norte, Saviani reflete sobre os rumos de sua vida. Entende que, apesar de as circunstâncias o terem conduzido ao Seminário, “a decisão de prosseguir nessa direção deveria decorrer de uma opção própria, lúcida, consciente e plenamente assumida, decorrente de uma motivação positiva e não apenas negativa”. E assim, ao final de 1963, decide deixar o seminário.

Com a volta para a capital de São Paulo (1964), Saviani transfere seu curso de Filosofia para a PUC-SP, o qual conclui em 1966. Trabalha no Banco Bandeirantes do Comércio até dezembro de 1965, quando presta concurso no Banco do Estado de São Paulo, buscando melhores condições de vida, posto que com a remuneração de salário mínimo do Banco Bandeirantes, levando em conta a necessidade de ajudar em casa, os custos do estudo e transporte, sequer sobrava-lhe para alimentação. Na PUC-SP, participou da militância estudantil até a extinção dos órgãos de representação estudantil, em novembro de 1964, já no contexto do golpe empresarial-militar vivido naquele ano. Isso, entretanto, não significou o fim da militância estudantil, que continuou por meio de sua participação na Comissão coordenadora do Ano de Integração de Cursos (1966), que mobilizava os estudantes em substituição às ações dos Centros Acadêmicos, agora extintos. Desse período, Saviani ressalta:

Sendo de uma família operária, eu vivia num bairro periférico de São Paulo. Assim, nesses conturbados anos da década de 60, enquanto meu pai e meus irmãos participavam das greves nas fábricas e nas ruas, eu participava das assembleias e passeatas estudantis (SAVIANI, 1992, p. 2).

É importante destacar, ainda desse período, que Saviani aliava a militância estudantil à séria dedicação aos estudos, já desenvolvendo trabalhos para as disciplinas da graduação, com “densidade de reflexão própria”. Também não se descuidou dessa densidade e dedicação durante o doutorado, quando procurou demonstrar que, mesmo em condições adversas, tendo que aliar trabalho com estudo, sem bolsa ou afastamento, era possível comprometer-se disciplinadamente com as horas de preparação de aulas, correção de trabalhos dos alunos e as leituras e escrita da tese, levada a termo em 1971. Isso revela que para Saviani, teoria é importante e deve ser tratada com a máxima seriedade, porque não deve se descolar da prática, da vida de carne e osso. Desconhecemos uma única linha escrita pelo professor Saviani que seja incoerente com sua vida, com a forma como trata as pessoas, com sua postura ética e com seus valores.

E assim, chegamos ao ponto de partida da carreira de professor de Dermeval Saviani. Em julho de 1966, quando ainda era estudante do 4º ano de Filosofia, o Professor Joel Martins assumiu interinamente a cadeira de Filosofia da Educação para o curso de Pedagogia e indicou Saviani como monitor.

Em 1967, assume oficialmente a função docente na PUC–SP, na cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação e também inicia sua experiência docente no Ensino Médio, ministrando a disciplina Filosofia no Colégio Estadual de São João Clímaco, depois denominado Colégio Estadual Prof. Ataliba de Oliveira. No segundo semestre do mesmo ano, também começa a trabalhar no Curso Normal do Colégio Sion. Tudo isso, ainda como bancário, emprego que deixou em 1968, quando aumentaram suas aulas, garantindo-lhe manter-se somente com o trabalho de professor. Em 1970 foi aprovado em concurso público e assumiu a cadeira de Filosofia do Colégio e Escola Normal Estadual "Plínio Barreto", também na capital paulista.

Em 18 de novembro de 1971, Saviani defende sua tese de doutorado publicada em livro pela primeira vez em 1973, com o título *Educação Brasileira: estrutura e sistema* (SAVIANI, 2000).

A partir de 1972, começa a trabalhar também na pós-graduação. Entre 1973 a 1978 trabalhou na PUC–SP, um período na Universidade Federal de São Carlos e realizou estudos no exterior, na França, Itália e Alemanha. Na primeira metade da década de 1980, ministrou disciplinas na Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais de Buenos Aires e na segunda metade da década de 1980, esteve nos EUA, apre-

sentando trabalho a convite da OEA e no Uruguai, ministrando dois cursos intensivos a convite da Universidade da República, em Montevideu. Em 1980 ingressa na Unicamp, onde permanece como professor colaborador até hoje.

Casa-se com Maria Aparecida Dellinghausen Motta em 1984 e em 1988, nasce Benjamim. A importância desses acontecimentos para a vida pessoal do professor Saviani; sua articulação com a concepção de mundo arduamente defendida por ele de forma coerente com o que coloca em prática em sua vida; sua compreensão de que o ser humano só é pleno no entrelaçamento entre aspectos afetivos e cognitivos, se expressam em algumas de suas dedicatórias para Maria Aparecida e Benjamim.

Na edição comemorativa de 25 anos do lançamento do livro *Escola e Democracia*, Saviani (2008d, p. 5) escreveu: “Para Benjamim, esperando que os filhos de sua geração alcancem estudar numa escola verdadeiramente democrática”. Já em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, lançado em 1991, quando Benjamim estava com apenas 3 anos, dedica Saviani (2008a, p. 5): “Para Benjamim, filho diletto, nova e maior razão de viver”. Mas essa dedicatória também é para Maria Aparecida: “esposa querida, sonho realizado” (idem, ibidem). Em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, novamente a declaração de seu amor: “Para Maria Aparecida, história de amor eterno, porque infinito e sempre dura”. E, “Para Benjamim: quem está com a juventude que cultiva os clássicos, possui o porvir” (SAVIANI, 2007a, p. 5). Finalmente, ao prefaciar o livro *Crônicas sepeenses: das vivências locais às inquietações universais*, de Maria Aparecida, Saviani (2014c, p. xi) explica que foi “introduzido nas paisagens e na alma de São Sepé, passadas já três décadas, pelo amor da autora deste belo livro de crônicas”. Mais adiante, ele assinala ainda: “Que privilégio, o meu, ter encontrado uma linda prenda, o amor de minha vida, oriunda de uma querência portadora de história tão fascinante!” (idem, p. xii). Quem conhece o professor Dermeval, seja pela rigorosidade de seus escritos, seja pela postura sempre tão humilde e contida, entenderá o significado das doces palavras endereçadas ao filho e à esposa, que certamente lhe dão forças para prosseguir dedicadamente em sua luta pela educação brasileira.

Saviani não produziu/produz seus escritos, que balizam os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, de forma descontextualizada nem de sua própria vida, nem da sociedade que se propôs a pensar (a brasileira), seu modo de produção (capitalista), o tempo histórico no

qual se encontra (séculos XX e XXI) e o conjunto da produção acadêmica já elaborado antes dele. Não poderia ser diferente, em se tratando de alguém que trabalha com o método materialista dialético.

No livro *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília* (SILVA JÚNIOR, 1994), vários companheiros acadêmicos e amigos pessoais deram seus depoimentos sobre a vida, a obra e a pessoa de Saviani. Mais de uma vez foi destacada a importância de homenagear alguém em vida e poderíamos acrescentar o privilégio de poder debater ideias com seu formulador, com tanta tranquilidade e paciência. Para além do seu brilhantismo acadêmico, boa parte da penetração que ele consegue é graças à sua capacidade de dialogar e agregar, entre outras qualidades dignas de nota.

Nesse livro, em tom provocativo, Maria Luisa Santos Ribeiro (1994) conta de seu apoio e incentivo para que Saviani trocasse a PUC-SP pela Unicamp, que lhe ofereceria condições de dedicação exclusiva. Segundo seu relato, disse ao professor Dermeval: “Vá e escreva a obra que venho lhe cobrando. Vá e não se meta em chefia, coordenação, diretoria etc.’, este foi o meu ‘conselho’. Como é fácil ser comprovado, o meu ‘conselho’ entrou por um ouvido e saiu pelo outro[...]”. (RIBEIRO, 1994, p. 35). Ela chega a explicitar

[...] um grande receio de que ‘o cachimbo tenha deixado a boca do Dermeval torta’ e que, de tanto exercer cargos acadêmico-administrativos, tenha ele chegado ao ponto de encontrar inúmeras razões, não apenas individuais como coletivas, para colocar o cargo de Reitor da Universidade como meta profissional e de vida (RIBEIRO, 1994, p. 36).

Ela finaliza afirmando: “Vou torcer para que minhas suspeitas não tenham nenhum fundamento” (idem, ibidem).

A história mostrou que suas suspeitas eram sim, sem fundamento. Saviani não foi reitor, não assumiu uma postura diletante e, ao contrário, investiu e investe todos os seus esforços tomando como prioridade, sempre, o coletivo, inclusive nos momentos em que assumiu as tarefas administrativas da universidade.

A quantidade e a qualidade de seus escritos nos comprovam isso; o reconhecimento público por seus serviços referendam essa afirmação: Medalha do Mérito Educacional – Ministério da Educação (1995), Prêmio Zeferino Vaz de Reconhecimento Acadêmico – concedido pela Unicamp em 1997, títulos de professor emérito da Unicamp

(2002) e pesquisador emérito do CNPq (2010), Prêmio Anísio Teixeira (2016)², além de três Prêmios Jabuti: *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* em 2008 (1º lugar), *Aberturas para História da Educação* em 2014 (2º lugar) e *História do tempo e tempo da história* em 2016 (2º lugar). Em 2017, recebeu o título de doutor honoris causa, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Tiradentes, por indicação do Programa de Pós-Graduação em Educação –PPED /Unit (Aracaju–SE).

O número de orientações de dissertações de mestrado, teses de doutorado e estágios de pós-doutoramento também corroboram essa afirmação. Sua atuação institucional em diferentes instâncias, que em muito alavancaram a educação brasileira (como participação no Conselho Estadual de Educação de São Paulo, membro de comitês de assessoria do CNPq, sócio-fundador de diversas associações acadêmico-científicas, como Anped, CEDES, ANDE e SBHE, revistas das mais expressivas no campo educacional e seu ativo papel na organização de uma proposta para a LDB, que se constituiu numa intensa mobilização da sociedade), são algumas expressões da “solidária militância” lembrada por Antônio Joaquim Severino (1994).

Em entrevista à professora Diana Vidal (2011, p. 46), ao ser questionado sobre sua projeção nacional e internacional, Saviani afirmou: “Se há uma marca forte em minha personalidade é a ausência total de atração pelo poder, por ocupar postos, galgar posições e conseguir projeção. Nunca quis assumir cargos e nunca tomei a iniciativa de me candidatar a qualquer posto” (idem, *ibidem*). Cremos que estas palavras servem bem ao dito por Maria Luisa Santos Ribeiro. O professor Dermeval não ficou “com a boca torta”, encantado pelo poder, mas tam-

² O Prêmio Anísio Teixeira é dividido nas categorias Educação Básica e Educação Superior. A categoria na qual Saviani foi premiado (Educação Básica), tal e qual Cury, foi instituída em 2012. A escolha das doze personalidades que contribuíram de maneira relevante para o desenvolvimento da educação é feita por pares, consultados em 2015 por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entretanto, uma vez que o prêmio foi entregue em 26 de outubro de 2016, data em que já estava consumado o golpe jurídico-midiático-parlamentar que colocou Michel Temer na presidência do país, Saviani e Cury não compareceram ao evento, justificando: “Ao aceitarmos [a indicação do prêmio], não podemos nos esquecer que estamos em posições opostas ao atual governo e isto nos constrange diante de uma solenidade que pode significar apoio a medidas que venham a restringir o nosso compromisso com uma educação de qualidade. Tal circunstância também nos constrange porque a participação nessa cerimônia nos colocaria em desacordo com o exemplo do patrono do prêmio em sua intransigente defesa da democracia como uma condição indispensável para o pleno atendimento aos direitos educacionais de toda a população brasileira”. Leia a íntegra da carta de esclarecimento enviada ao Presidente da Capes em: <http://www.pcm.uem.br/noticia/12/dermeval-saviani-nao-participa-de-cerimonia-do-premio-capes>.

bém não se furtou a dar sua contribuição todas as vezes em que foi chamado. E foi assim que produziu, articulando pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos, expressos na *concepção de ser humano; projeto histórico; teoria do conhecimento; escola e trabalho educativo*, que influencia teses e dissertações em todo o país. Muitos destes estudos realizam uma reflexão acerca da pedagogia histórico-crítica, indicando a permanência e o fortalecimento desta proposição pedagógica no cenário educacional brasileiro ao longo de quase quatro décadas³.

Esta primeira aproximação à produção fortalece nosso entendimento de que para que a discussão acerca da escola básica avance, é fundamental que consideremos as questões relativas à filosofia da educação, história da educação, estrutura e política educacional e teoria pedagógica. Assim como pensar as questões relativas à filosofia da educação, história da educação, estrutura e política educacional e teoria pedagógica, não deve prescindir da discussão sobre a escola básica. Assim, de modo a dar sustentação à nossa afirmação, adentramos à exposição da caracterização da obra de Saviani.

Caracterização da produção de Dermeval Saviani: a articulação dos estudos no campo da filosofia, história, estrutura e política educacional e teoria pedagógica

A produção de Dermeval Saviani pode ser acessada através de artigos, livros, capítulos de livros, textos completos publicados em anais de eventos nacionais e internacionais. Sua obra, assim como sua orientação (de 36 mestres, 58 doutores e 15 pós-doutores) e participação em bancas, influenciou/influencia a produção de teses e dissertações em

³ Em Marsiglia (2016) é possível verificar a exposição da origem e consolidação da pedagogia histórico-crítica. O texto apresenta as principais repercussões desta teoria pedagógica no século XXI, mencionando eventos científicos, publicações, inserção em grupos de pesquisa, ações de formação continuada e elaboração de dissertações e teses. Vale ressaltar ainda que a mesma autora desenvolve atualmente na Universidade Federal do Espírito Santo, o projeto de pesquisa “A pedagogia histórico-crítica e suas expressões teórico-práticas no campo educacional”, cujo objetivo principal é “articular os fundamentos teórico-filosóficos do materialismo histórico dialético aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, tendo em vista identificar elementos que contribuam para a implementação da prática pedagógica. Além disso, [visa] **consolidar um banco de dados sobre a pedagogia histórico-crítica, visando facilitar o acesso/identificação de autores/professores que trabalham nessa perspectiva teórica**” (MARSIGLIA, 2017, grifo nosso). A pesquisa encontra-se em andamento, o que proporcionará futuramente novos e mais ampliados dados sobre a pedagogia histórico-crítica no cenário brasileiro.

todo o país. Muitos destes estudos sistematizam e realizam uma reflexão acerca de experiências com a pedagogia histórico-crítica em diversas áreas do conhecimento.

O estudo de doutoramento de Gama (2015) elabora um balanço da obra de Dermeval Saviani e suas influências, procedendo a identificação, levantamento e organização da produção em questão. A identificação das fontes partiu do levantamento da produção do conhecimento referente ao autor estudado e suas formulações. Para tanto, utilizou-se os termos de busca – “Dermeval Saviani”; “Saviani” e “Pedagogia histórico-crítica” –, no período de 1987–2011⁴. De saída desconsiderou-se as produções externas à área da educação. Foram consultados os seguintes bancos de dados: 1) Banco de teses e dissertações da CAPES, no qual encontramos – 11 teses e 30 dissertações; 2) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na qual, desconsiderando as produções já encontradas no banco anterior, obtivemos 2 teses; 3) Biblioteca Digital da UNICAMP, na qual, excluindo as produções já encontradas nos bancos anteriores, encontramos 1 dissertação e 1 tese.

Quadro 1 – Síntese geral de teses e dissertações

Ano/Banco de dados	CAPES	BDTD	Biblioteca Digital da Unicamp	TOTAL
1989	01	–	–	01
1992	02	–	–	02
1993	02	–	–	02
1994	01	–	–	01
1995	01	–	–	01
1996	01	–	–	01
1997	03	–	–	03
1998	02	–	–	02
1999	01	–	–	01
2000	01	–	–	01

Continua

⁴ Vale frisar, que o referido levantamento foi realizado no momento inicial da tese, o que explica o período mencionado (1987–2011) contemplado. O levantamento e a sistematização completa da produção levantada está disponível em Gama (2015).

Quadro 1 – Síntese geral de teses e dissertações

Conclusão

Ano/Banco de dados	CAPES	BDTD	Biblioteca Digital da Unicamp	TOTAL
2002	02	–	–	02
2003	02	–	–	02
2004	–	–	–	–
2005	01	–	–	01
2006	02	–	–	02
2007	04	–	01	05
2008	–	–	01	01
2009	06	01	–	07
2010	06	–	–	06
2011	03	01	–	04
Total	41	02	02	45

Fonte: GAMA, 2015.

Quadro 2 – Síntese geral de teses e dissertações por década

Ano/Banco de dados	CAPES	BDTD	Biblioteca Digital da Unicamp	TOTAL
1980	01	–	–	01
1990	14	–	–	14
2000	23	01	–	24
2010	03	01	02	06
Total	41	02	02	45

Fonte: GAMA, 2015.

De 1989 a 2011 foram encontradas 14 teses e 31 dissertações, totalizando 45 trabalhos relacionados ao autor e sua produção. Como é possível observar, a produção foi constante nesse período, tendo um expressivo aumento na década de 2000, período em que as elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica se adensaram recuperando fôlego, tanto no âmbito da crítica às proposições pedagógicas burguesas, quanto no campo da elaboração acerca da proposição pedagógi-

ca histórico-crítica. A realização de eventos científicos tendo como eixo a pedagogia histórico-crítica também demonstra tal movimento, citamos alguns deles: *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, ocorrido de 15 a 17 de dezembro de 2009 na UNESP-Araraquara; o *Congresso Infância e pedagogia histórico-crítica*, realizado de 18 a 20 de junho de 2012 na UFES-Vitória; o *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano*, ocorrido de 06 e 08 de julho de 2015 na UNESP-Bauru, e o *Seminário Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica*, realizado de 18 a 20 de outubro de 2016 na UFES-Vitória⁵.

Esse esforço coletivo encontra-se publicado em livros⁶, diretamente relacionados à pedagogia histórico-crítica, a saber⁷:

1. À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica (SCALCON, 2002);
2. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2002);
3. Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica (SANTOS, 2005);
4. Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica (GERALDO, 2009);
5. Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica (DUARTE; DELLA FONTE, 2010);
6. A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994), (BACZINSKI, 2011);
7. Pedagogia histórico-crítica: 30 anos (MARSIGLIA, 2011a);
8. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011b);
9. Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora (MARSIGLIA & BATISTA, 2012);

⁵ O conjunto das conferências e mesas foi publicado na forma de dossiê, no volume 21 (2017) da Revista Interface (Botucatu).

⁶ Ressaltamos que não estamos avaliando a coerência das produções identificadas com a pedagogia histórico-crítica, pois isso fugiria ao nosso objetivo central e exigiria um estudo detalhado de cada obra.

⁷ No caso do levantamento de livros, foi possível reformular a listagem incluindo títulos publicados até o final do ano de 2017, atualizando assim, o banco de dados da produção acadêmica encontrada.

10. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar (SAVIANI & DUARTE, 2012);
11. Infância e pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA, 2013);
12. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2013);
13. As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).
14. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo (DUARTE, 2016);
15. O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica (PAGNONCELLI; MALANCHEN; MATOS – Orgs., 2016);
16. Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica (AMARAL, 2016);
17. Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica (MALANCHEN, 2016);
18. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotski (SACCOMANI, 2016);
19. Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais (BASSO; SANTOS NETO; BEZERRA – Orgs., 2016).
20. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa (ORSO; MALANCHEN; CASTANHA – Orgs., 2017).
21. Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica (PORTO, 2017).
22. A condição histórica da mulher: contribuição da perspectiva histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória (BONFIM, 2018).

Vale registrar ainda, outros livros, que mesmo que indiretamente, relacionam-se e contribuem com o desenvolvimento da teoria pedagógica histórico-crítica, seja por meio da crítica às proposições pedagógicas hegemônicas, seja aprofundando estudos acerca de temas mais específicos necessários ao avanço das elaborações no âmbito da proposi-

ção histórico–crítica, como é o caso da psicologia histórico–cultural, da educação infantil, da formação de professores etc. Entre eles:

1. O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro (OLIVEIRA, 1996);
2. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski, (DUARTE, 1999a);
3. A individualidade para–si: contribuição a uma teoria histórico–social da formação do indivíduo (DUARTE, 1999b);
4. Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às proposições neoliberais e pós–modernas da teoria vigotskiana (DUARTE, 2001);
5. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003a);
6. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? (DUARTE, 2003b);
7. Crítica ao fetichismo da individualidade (DUARTE, 2004);
8. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico–comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana (FACCI, 2004);
9. Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica (DUARTE, 2005);
10. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin (DUARTE; ARCE, 2006);
11. Sedução e alienação no discurso construtivista (ROSSLER, 2006);
12. Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar (ARCE; MARTINS, 2007);
13. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano (MARTINS, 2007);
14. Ensinando aos pequenos de zero a três anos (ARCE; MARTINS, 2009);
15. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias (MARTINS; DUARTE, 2010);
16. Ensinando ciências na educação infantil (ARCE; SILVA; VARROTTO, 2011);
17. Educação infantil *versus* educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula (ARCE; JACOMELI, 2012);

18. Interações e brincadeiras na educação infantil (ARCE, 2013);
19. O ‘aprender a aprender’ na formação de professores do campo (SANTOS, 2013);
20. O trabalho pedagógico com crianças de até três anos (ARCE, 2014);
21. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Chegamos a essa amostra de livros por meio de uma busca realizada em três editoras que têm publicado os estudos relacionados à pedagogia histórico-crítica – Autores Associados, Alínea e Navegando. Utilizamos a palavra-chave “histórico-crítica” e obtivemos algumas obras, das quais realizamos a leitura do resumo e do sumário do livro, constatando se o mesmo guardava relações com a pedagogia histórico-crítica. Desta forma chegamos às relações entre os autores inicialmente encontrados e os que elaboraram outros estudos relacionados ao tema. Levantamos um total de 43 livros, sendo 22 deles com relação direta à pedagogia histórico-crítica, e 21 de contribuições indiretas. É possível constatar o grande número de estudiosos que vem somando esforços para o desenvolvimento da teoria, nos permitindo ilustrar, enquanto uma amostra, o universo de publicações em formato de livro que vem contribuindo para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.

Além das produções anteriormente mencionadas (dissertações, teses e livros), nas quais é possível mapear a produção, direta e indiretamente relacionada à pedagogia histórico-crítica e de Dermeval Saviani, buscamos no currículo Lattes do autor o registro dos artigos, capítulos de livro e livros publicados por ele, de forma a mapear sua obra. Desta forma, foi possível identificar, até 14 de janeiro de 2018, quando realizamos a última consulta, o seguinte quadro:

Quadro 3 – Produção bibliográfica registrada no currículo Lattes de Dermeval Saviani

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DE DERMEVAL SAVIANI	
Artigos completos publicados em periódicos	140

Continua

Quadro 3 – Produção bibliográfica registrada no currículo Lattes de Dermeval Saviani

Conclusão

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DE DERMEVAL SAVIANI	
Artigos completos publicados em periódicos	140
Livros publicados/organizados ou edições ⁸	71
Capítulos de livros publicados	70
Textos em jornais de notícias/revistas	13
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	41
Resumos publicados em anais de congressos	02
Apresentações de Trabalho	28
Outras produções bibliográficas (prefácios)	78
Total	443

Fonte: GAMA; MARSIGLIA, 2018.

Conforme pode ser visto no próximo quadro (4), a reunião, organização e leitura prévia das fontes permitiu-nos observar as regularidades entre os temas abordados, o que possibilitou identificar que a produção de Dermeval se concentra, prioritariamente, em quatro grandes áreas: *estrutura e política educacional; filosofia da educação; história da educação e teoria pedagógica*. Outros textos foram identificados nas áreas de formação de professores; ensino superior e pós-graduação; trabalho, marxismo e educação; intelectuais da educação; entrevistas etc.

Quadro 4 – Síntese geral dos temas recorrentes nos textos (artigos, capítulos de livros e livros) de Dermeval Saviani⁹

Tema	Quantidade
Filosofia da Educação	08
História da Educação	31
Estrutura e política educacional	29
Teoria Pedagógica	75

Continua

⁸ No currículo Lattes/CNPq do autor são consideradas mais de uma edição da mesma obra, assim o fizemos neste quadro.

⁹ No currículo Lattes/CNPq do autor são consideradas mais de uma edição do mesmo livro e capítulo de livro, por esse motivo o número total de livros e capítulos de livros registrados no currículo supera o número apresentado no Quadro 4, no qual consideramos apenas uma das edições de cada obra.

Quadro 4 – Síntese geral dos temas recorrentes nos textos (artigos, capítulos de livros e livros) de Dermeval Saviani

Conclusão

Tema	Quantidade
Formação de Professores	04
Universidade, ensino superior e pós-graduação	11
Outros (entrevistas, artigos em magazines, diálogo com educadores)	17
Total	175

Fonte: GAMA; MARSIGLIA, 2018.

Iniciada a minuciosa apropriação da matéria através do levantamento da produção do conhecimento acerca do nosso objeto de estudo, avançamos para o que compõe o segundo grau do método de investigação apontado por Kosik (2002), ou seja, a *análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material* (no caso, a obra de Dermeval Saviani). Para tanto, definimos os critérios para seleção da amostra, de forma que esta fosse significativa e nos possibilitasse a sistematização em tela.

Quadro 5 – Artigos, livros e capítulos de livro por década¹⁰

Tema Década	Filosofia da Educação	História da Educação	Estrutura e política educacional	Teoria Pedagógica	Total
1970	03	00	01	04	08
1980	02	01	06	14	23
1990	00	06	07	17	30
2000	01	17	10	23	51
2010	02	07	05	17	31
Total	08	31	29	75	143

Fonte: GAMA; MARSIGLIA, 2018.

É possível constatar, a partir dos dados elencados, a amplitude do pensamento do autor, que vem se detendo ao estudo do fenômeno educacional por mais de 50 anos não se limitando a um único aspecto, mas investigando problemáticas diversas e buscando respostas teóricas em um conjunto amplo de áreas, como por exemplo a história, a filosofia, a política, a economia, a pedagogia, a formação de professores.

¹⁰ Vários dos textos levantados tiveram mais de uma publicação. Consideramos, para a composição deste quadro síntese, apenas o ano da primeira publicação.

Além das áreas de investigação, os textos são caracterizados como artigos, livros, capítulos de livro, revisões teóricas, resenhas de clássicos da educação, entrevistas, saudações a turmas e teóricos importantes da educação. Todas essas características demonstram a dinâmica investigativa do autor para a elaboração de sua obra, explicitando a consistência teórica que vem calçando seu pensamento.

O balanço da produção de Dermeval Saviani aponta que sua contribuição para a educação é extensa, perpassando áreas fundamentais para a discussão da educação em geral e particularmente para a educação escolar. Esta primeira análise nos revela que sua obra se realiza como base para construir uma consequência prática para seu pensamento teórico.

Além disto, o próprio autor, em entrevista realizada por Gama (2015) não deixa dúvidas quanto a essa assertiva. Indagado *se seria possível avançar nas formulações de uma pedagogia sem delimitar claramente uma posição sobre o currículo da escola básica*, explica:

[...] do ponto de vista da concepção dialética, essa compartimentalização não cabe. Então, nesse sentido, ao se pensar o problema da educação, ao se elaborar uma teoria da educação, portanto, uma Pedagogia, há que se ter em conta a relação dialética entre os seus diferentes elementos. Então, e como se trata de uma relação dialética, isso significa que há uma totalidade que se compõe de elementos que caracterizam uma unidade, mas não uma identidade, ou seja, os diferentes aspectos não são o mesmo, eles se distinguem, não é? Mas não é possível tratar de um ignorando o outro, porque senão perde-se de vista a visão de totalidade. Então é nesse sentido que a elaboração teórica envolve ter presente esses vários elementos. Por isso é que eu não pude, ao formular a pedagogia histórico-crítica, uma teoria da educação, eu não pude deixar de levar em conta a questão da didática, do método de ensino e do currículo. Então por isso é que esses elementos aparecem, ainda que não tenha sido objeto de uma análise específica, de uma elaboração sistemática de cada um desses aspectos. (SAVIANI, 2014b, informação verbal)¹¹.

A produção de Saviani não perde de vista a totalidade, articulando os conhecimentos relativos à *filosofia e história da educação, estrutura e política educacional à teoria pedagógica*. Por dominar com profundidade a história, a filosofia da educação, estuda como se desenvolve a estrutura e a

¹¹ A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H da tese de Gama (2015).

política educacional e por isso tem condições de elaborar uma teoria pedagógica consistente e coerente com as necessidades reais concretas que apontam o imperativo da transição para superação do capital.

Todavia, vale registrar que embora reconhecido e respeitado como exímio estudioso das áreas de filosofia e história da educação, estrutura e política educacional, parece que pouco ainda se reconhece sua contribuição no âmbito da teoria pedagógica. Uma expressão disto pode ser verificada, por exemplo, no excerto abaixo, no qual é salientada a contribuição do autor nas áreas de história e filosofia da educação, sem fazer menção ao campo da teoria pedagógica. Diga-se de passagem, trata-se da contracapa do livro “Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador”, dedicado a homenagear e fazer conhecer o pesquisador e sua obra, com destaque para sua trajetória intelectual e profissional, bem como dos próprios textos publicados.

O filósofo e professor Dermeval Saviani tem contribuído há mais de quatro décadas para uma nova perspectiva educacional **nas áreas de História da Educação e Filosofia da Educação**. Com uma obra substancial e diversificada, o teórico tornou-se referência da educação brasileira e latino-americana por seu engajamento político com a educação no Brasil (VIDAL, 2011, contracapa – grifos nossos).

Os dados arrolados anteriormente e expressos no gráfico a seguir refutam por si só esta tendência de secundarização da contribuição de Saviani no âmbito da *Teoria pedagógica*, demonstrando que: de 175 produções encontradas (artigos, capítulos de livros e livros), 75 relacionam-se diretamente à teoria pedagógica, ou seja, mais de 40% da produção. Na sequência, temos as elaborações acerca da *História da educação* (17,7%), seguida pelas formulações acerca da *Política e estrutura educacional* (16,5%), e *Filosofia da educação* (4,5%). Além disto, vale destacar que, fiel à concepção materialista histórica e dialética da qual se vale, Saviani toma o real como síntese de múltiplas determinações e como critério de verdade. Não perde de vista a décima primeira tese de Marx sobre Feuerbach, segundo a qual “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 539); assim as discussões teóricas que desenvolve não são feitas por si mesmas, mas têm em vista um problema prático ligado geralmente ao como conduzir as lutas necessárias para alteração da realidade.

Ademais, convencidos de que nesta, assim como nas outras áreas, sua contribuição é fundamental para avançarmos na concretização de uma educação crítica, da leitura e síntese dos textos selecionados, extraímos os elementos centrais que perpassam as quatro grandes áreas, permitindo uma visão de conjunto da obra do autor. A referida produção, de maneira articulada, apresenta um claro projeto histórico e de formação humana, respondendo questões fundamentais, como: Que ser humano formar? Para que sociedade ele será formado? Como o ser humano se desenvolve? Que conhecimentos serão selecionados para tal fim? Como este conhecimento será ordenado e tratado? Quais as condições materiais e objetivas necessárias para que isto ocorra? Em que contexto histórico se trava a disputa por este projeto de escolarização?

Sendo as categorias graus de desenvolvimento do conhecimento sobre algo que precisamos capturar por meio da atividade científica para responder a uma questão concreta, (KOSIK, 2002), tais questionamentos necessários na atual conjuntura histórica, de crise estrutural do capital e acirramento da luta de classes foram sintetizados por Gama (2015) nos seguintes pressupostos: *concepção de ser humano; projeto histórico; concepção/ teoria do conhecimento; concepção de escola; concepção de trabalho educativo* –, permitindo empreender a análise da forma de desenvolvimento da produção de Dermeval Saviani, reconhecendo os elementos fundantes de sua obra:

Quadro 6 – Elementos fundantes da obra

<i>Projeto histórico</i>
O autor desenvolve uma crítica ao projeto histórico capitalista (sociedade dividida em classes com interesses antagônicos), de onde emerge a necessidade de sua superação, apontando o projeto histórico socialista, não como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade, mas como produto das leis de desenvolvimento do próprio capitalismo, para o que a revolução é necessária e o proletariado tem papel fundamental. (SAVIANI, 2005a). Segundo Saviani, os índices de exclusão tendem a se agravar

Continua

Projeto histórico

na sociedade capitalista, a qual gera mais problemas que é incapaz de resolver, dada sua lógica brutal de concentração econômica nos grandes monopólios. Para tanto, é necessário romper com essa estrutura socioeconômica que socializa crescentemente a produção, o trabalho, mas mantém em mãos privadas os meios de produção, para o que “a imensa riqueza produzida pela humanidade deixará de beneficiar parcelas minoritárias em detrimento da maioria e reverterá em benefício de todos e de cada um dos seres humanos” (SAVIANI, 2010a, pp. 31–32). Por outro lado, na sociedade comunista, segundo este, superadas as relações capitalistas de produção, o mundo resultante da objetivação deixa de ser alheio, inimigo e hostil em relação ao indivíduo e passa a ser a confirmação da sua individualidade [...]” (SAVIANI, 2010c, p. 427), ou seja, conforme Marx, superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal. Desta forma, dada a negação do modo como é organizado o sistema burguês de ensino (SAVIANI, 2005a, p. 233), não é possível prescindir da educação socialista numa sociedade marcada pela divisão de classes (SAVIANI, 2005a, p. 245–246). Nesta perspectiva, é necessário “[...] abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista.” (SAVIANI, 2016, p. 30).

Concepção de ser humano

Saviani se vale da obra clássica de Marx e Engels para definir o que é o ser humano, como ele se forma e se produz. Assim, o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o ser humano passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador, cuja explicação última está no fenômeno histórico da divisão do trabalho (SAVIANI, 2004). Sendo assim, se apropria da definição de ser humano em Marx, a qual não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado, mas é em sua realidade, o conjunto das relações sociais que trava. “Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade for-

mas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado” (SAVIANI, 2004, p. 46). Portanto, “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida no mesmo ato em que ele produz sua existência ao transformar a natureza de acordo com suas necessidades.” (SAVIANI, 2009, p. 6). Segundo o autor, “[...] se para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência, ao fazer isso ele inicia o processo de transformação do mundo natural criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material). Entretanto, para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais.” (SAVIANI, 2009, p. 7). “Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (SAVIANI, 2010c, p. 426). “A atividade vital como atividade autorrealizadora é a única forma de o indivíduo se efetivar como um ser genérico, isto é, um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. [...] Superando-se as relações sociais de produção que tornam o trabalho uma atividade alienada, supera-se também a relação alienada que obriga o indivíduo a fazer da vida genérica apenas um meio para a sobrevivência e consequentemente supera-se a contradição entre a individualidade e a condição de ser genérico. Por fim, transforma-se nesse mesmo processo de superação do capitalismo a relação do ser humano com o outro ser humano [...]” (SAVIANI, 2010c, p. 429). “Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Outro aspecto destacado pelo autor acerca desta relação é que somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenci.

Concepção de ser humano

ais humanas. Pois não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, se constituem unicamente mediante a existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias” (MARX, 1985, p. 150 apud SAVIANI; DUARTE, 2010c, p. 428).

Teoria do conhecimento

Neste elemento, coerentemente com a crítica que faz à sociedade e a concepção de ser humano, delimita a teoria do conhecimento a partir da qual vai examinar o problema da educação. Saviani parte das categorias e leis da concepção filosófica de Marx, e do “método da economia política”, considerando a categoria de “concreto”, abordando seu significado, discutindo a concepção marxista no quadro da filosofia moderna e contemporânea de forma a examinar sinteticamente as implicações dessa concepção para a pedagogia. O autor distingue o concreto real do concreto pensado. Considera, citando Marx, que “o todo, na forma em que aparece no espírito como totalidade pensada, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que possível” (MARX, 1973, p. 229). E Saviani acrescenta: “isto é, conceitualmente”, prosseguindo: “Já o concreto real, antes do processo de conhecimento, assim como depois, ‘conserva sua independência fora do espírito’ (idem, ibidem). Vê-se, pois, que estamos diante de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.” (SAVIANI, 2006, p. 38). Observa-se claramente nesta concepção como é possível ao ser humano conhecer. Este método é a base da Pedagogia Histórico-Crítica, e se expressa da seguinte maneira: “o movimento que vai do empírico (‘o todo figurado na intuição’) ao con-

Teoria do conhecimento

creto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). Em síntese, ir do todo à análise das partes e retornar/reconstruir a síntese de relações. E não parar na análise das partes como a concepção empirista de ciência.” (SAVIANI, 2004, p. 45). É a partir daí que Saviani propõe chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna, se apoiando na lógica dialética como forma de superação da lógica formal. (SAVIANI, 2006). Esse procedimento, afirma o autor, permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico; é o que, na história do pensamento humano foi explicitado sob o nome de lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. “Assim, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica do processo de conhecimento.” (SAVIANI, 2007c, pp. 107–108). Além disso critica veementemente o clima cultural impulsionado desde a publicação do famoso livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979, que vem sendo chamado de “pós-moderno”, o qual centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos, e coloca de lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitiriam compreender como o mundo está constituído. Mantendo a coerência teórica, o autor entende que Educação é uma realidade das sociedades humanas, portanto “[...] atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem; é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (SAVIANI, 2005, p. 224). Este ideário se expressa no âmbito da educação como: “(a) neoprodutivismo, que subverte as bases socioeconômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b) neoescolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica.” (SAVIANI, 2007b, pp. 21–22). Desta forma, na medida em

Concepção de educação/escola

que o homem se empenha em compreender a realidade, busca intervir nesta de maneira intencional, a partir do que vai se constituindo um saber específico que, “desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia.” (SAVIANI, 2007c, p. 100). Assim, a educação é entendida como “mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007c, p. 110). Portanto, “[...] 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.” (SAVIANI, 2008a, p. 13). Explica ainda que a educação se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. Quando esta forma originária é institucionalizada dará origem às instituições educativas, as quais correspondem a uma educação de tipo secundário, derivada da primeira. Valendo-se de Bourdieu e Passeron (1975, p. 53–75 apud SAVIANI, 2005b), aponta a diferença entre trabalho pedagógico primário, que se guia por uma pedagogia implícita e trabalho pedagógico secundário, que se guia por uma pedagogia explícita. Este último configura-se como trabalho pedagógico institucionalizado ou trabalho pedagógico escolar. Isso não significa dizer que a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica detenha o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Como exemplos, para além da instituição familiar voltada ao exercício da educação espontânea (trabalho pedagógico primário), aponta instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente (SAVIANI, 2005b). Desta forma, Saviani afirma que o papel da escola “[...] consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2008a, p. 14). O autor diferencia a pedagogia concreta, a

Concepção de educação/escola

que considera os educandos como indivíduos concretos, e a pedagogia tradicional que considera os educandos como indivíduos abstratos, e a pedagogia moderna que considera os educandos como indivíduos empíricos. (SAVIANI, 2006). Aponta que a pedagogia histórico–crítica considera os educandos enquanto indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu, do mesmo modo que a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda das gerações anteriores. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos, por isso a importância em distinguir o aluno empírico e o aluno concreto, firmando–se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. Ressalta que sua criatividade vai se expressar na forma como assimila as relações herdadas e as transforma. (SAVIANI, 2006, p. 45). Com isto, empreende uma crítica ao esvaziamento da função precípua da escola ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados pela descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes que vêm ganhando as cabeças dos professores. Aponta que com isto estabelece–se uma “cultura escolar” de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente, e de 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.” (SAVIANI, 2007b, pp. 30–31).

Concepção de trabalho educativo

Este elemento é explicado a partir da compreensão da categoria trabalho na concepção de Marx enquanto processo de produção de bens necessários à existência humana, distinguindo o trabalho material e trabalho imaterial. Para produzir materialmente os seres humanos necessitam antecipar em ideias os objetivos da ação, o que inclui o aspecto do conhecimento acerca das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de sim-

Concepção de trabalho educativo

bolização (arte). Tais aspectos se situam em outra rubrica da categoria de produção, a do trabalho não material, que trata da produção do saber, e a educação situa-se nesta categoria, especificamente naquela em que o produto não se separa do ato de produção. Esta é a especificidade do 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.” (SAVIANI, 2008a, p. 12–13).

Fonte: GAMA, 2015.

As concepções apresentadas respondem às necessidades históricas atuais no âmbito da educação, especificamente, quanto ao enfrentamento do esvaziamento curricular e rebaixamento da formação dos trabalhadores. Neste sentido, somamo-nos ao esforço de contribuir no desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, a fim de enfrentarmos as contradições da escola capitalista realmente existente, tendo em vista a luta pela garantia de uma educação pública de qualidade.

Uma trajetória de luta pela emancipação humana assentada numa produção comprometida e coerente

Neste capítulo recuperamos alguns dados da biografia de Saviani e analisamos o desenvolvimento de sua produção a partir das quatro principais áreas em que se concentram suas elaborações. Orientando-nos pelas datas de publicação dos artigos e livros levantados é possível realizar algumas constatações acerca da dinâmica de desenvolvimento da produção de Dermeval Saviani. As primeiras publicações, datadas da década de 1970, ocorreram no campo da estrutura e filosofia educacional, a partir dos estudos desenvolvidos no doutorado, iniciado em 1968 e defendido em 1971 na PUC-SP. Conforme Saviani (2000), o estudo desenvolvido na tese partiu da necessidade, já comum aos educadores brasileiros na época, de adequar a educação às exigências da realidade existencial do povo brasileiro. Concebendo a educação como sendo destinada à promoção do ser humano, contudo, condicionada e dependente da realidade mais geral, especialmente, à estrutura política. Partin-

do da hipótese da inexistência de um sistema educacional no Brasil, o autor desenvolveu uma fundamentação filosófica dos conceitos de sistema e sistema educacional, “[...] procurando explicitar seu significado como base para a análise dessa questão no Brasil”, (SAVIANI, 2014a, p.vii). Tal estudo foi publicado em forma de livro em 1973 com o título *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. Já passou de dez edições e em mais de 40 anos, os problemas e a tese central nele abordados permanecem dramaticamente atuais, como demonstram os trabalhos mais recentes de Saviani (2007d; 2008c; 2010b; 2014a) nesta área.

O desenvolvimento das elaborações do educador seguiram com os estudos no campo da filosofia da educação, adentrando à questão da teoria pedagógica. Melhor dizendo, os estudos no âmbito da filosofia vão sendo movidos e postos em função das problemáticas educacionais enfrentadas, especialmente, em seu exercício como professor, o que também ocorrerá com os estudos no âmbito da história da educação. Ainda na década de 1970 foram publicados os artigos: *Estruturalismo e educação brasileira*, de 1974 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; *Educação brasileira: problemas*, de 1978 na revista Educação e Sociedade; *Função do ensino de Filosofia da Educação e de história da educação*, de 1979 na revista Reflexão; *Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica*, de 1979 na Revista de Educação; *Participação da Universidade no desenvolvimento nacional: a universidade e a problemática da educação e cultura*, de 1979 na revista Educação Brasileira. Com exceção do artigo *Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica*, os demais textos, reunidos a outros 16 compuseram o livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, publicado em 1980.

Dos anos finais da década de 1970 adentrando a década de 1980, as elaborações referentes à teoria pedagógica tomaram ainda mais força, tendo como marco os textos *Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara* e *As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina*, ambos de 1982, que compuseram o livro *Escola e democracia* em 1983; *Competência Política e Compromisso Técnico*, de 1983 e *A Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*, de 1986, que compuseram o livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991. Desde então, a produção nesta área permanece constante, assim como os estudos no âmbito da estrutura e política educacional.

No campo da história da educação, a década de 2000 marcou um adensamento das publicações, que adentram a presente década.

Lembrando que no período que antecedeu o aumento nas produções no âmbito da história da educação, Saviani iniciou suas atividades docentes no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1980, passando a organizar as atividades de pesquisa, docência e orientação dos alunos de pós-graduação. Conforme Saviani (2001), com o ingresso na UNICAMP ele procurou dar sequência à experiência bem sucedida de orientação coletiva que desenvolvia na PUC de São Paulo, emergindo

[...] nesse processo, a ideia de aglutinar, num grupo de pesquisa, os projetos de tese de doutorado em desenvolvimento no âmbito da história da educação. Essa ideia veio a se concretizar em 1986 com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil. (SAVIANI, 2001, editorial da revista HISTEDBR).

De maneira articulada e constante, a produção segue até os dias atuais, ora com mais ênfase em uma área, ora em outra, mas sem perder de vista a totalidade do fenômeno educativo. A filosofia fornece as ferramentas do pensamento necessárias às elaborações realizadas pelo autor para o enfrentamento dos problemas da realidade educacional. Fundamentado na concepção materialista histórico dialética, a história é assumida como matriz científica, fazendo com que Saviani não perca de vista o caráter transitório e contraditório da realidade, ou seja, como a educação se desenvolveu ao longo da história, como chegou a ser o que é no presente, e como atuar na realidade educacional existente tendo em vista o futuro; e fundamentalmente, as relações deste movimento com o modo de produção da existência.

Em função de sua produção se dar de forma dialética e visar a transformação da sociedade, Saviani continua com planos para sua vida, que se espraiam como contribuições à educação em geral. A indicação foi feita em 2002, por ocasião da outorga do título de professor emérito da Unicamp. Naquela oportunidade, ele mencionou alguns de seus projetos:

Entre os planos mais simples estão aqueles textos de apoio para seminários que organizei no início de minha carreira docente e cuja transformação em livros foi um projeto sempre adiado, mas nunca abandonado; igualmente os programas de disciplinas que ministrei e que também planejara transformar em livro. Entre os projetos mais recentes encontram-se reedições atualizadas de li-

vros como *Educação e questões da atualidade*, publicado simultaneamente em português e espanhol em 1991, já há bastante tempo esgotado, o mesmo ocorrendo com *Ensino público e algumas falas sobre universidade*, cuja primeira edição é de 1984. Um outro livro que gostaria de publicar e que é relativamente fácil de viabilizar é o que eu chamaria de “Prefácio à educação brasileira”, em que, partindo dos cerca de quarenta prefácios que redigi para livros sobre educação, complementados pelas dissertações e teses orientadas, eu buscaria traçar a trajetória histórica da educação brasileira nos últimos 30 anos (SAVIANI, 2002, p. 287).

Não satisfeito, ele ainda sinaliza para um projeto sobre máximas e provérbios em educação e um livro sobre o legado educacional do século XX, escrito na forma de diálogo com seu filho Benjamim:

[...] em que, aproveitando sua curiosidade e seu interesse pela história e pela genealogia, seriam formuladas as perguntas e eu iria discorrendo sobre a trajetória da educação no desenvolvimento da sociedade brasileira ao longo do último século. Com efeito, perpassam o século três gerações: meu pai nasceu no início, em 1909; eu me encontro na metade (1943–1944) e Benjamim nasceu no final do século, em 1988. Seria uma boa oportunidade de entrelaçarmos nossas vidas com os acontecimentos que cobriram todo o século XX (idem, p. 288).

Por fim, o professor Dermeval menciona um projeto anunciado em 1991, quando do lançamento de *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* e que continua por ser escrito.

[...] cabe registrar que este livro constitui uma primeira aproximação ao significado da pedagogia histórico-crítica. Isto porque está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através de diferentes estudiosos, de minha parte, **venho dedicando-me a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para sua conclusão, por meio da qual se pretende rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito “modo de produção”**. Trata-se de explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. É um estudo que não se move sobre o acicate das urgências imediatas da conjuntura, mas que se propõe a captar o movimento orgânico definidor do pro-

cesso histórico [é um estudo] de caráter duradouro e que justifica toda uma vida. Pretende-se, assim, **revelar as bases sobre as quais se assenta a pedagogia histórico-crítica para viabilizar a configuração consistente do sistema educacional em seu conjunto do ponto de vista dessa concepção educacional** (SAVIANI, 2008a, p. 2, grifo nosso).

Assim, o autor nos pede sossego para realizar seus projetos:

Como se vê, não é necessário que se preocupem em me dar trabalho. De fato, com tantos projetos, com tantas ideias fervilhando, é impossível que eu pare de trabalhar. A conclusão a que chego é, pois, a seguinte: quanto mais me derem trabalho, quanto mais se multiplicam as solicitações, mais eu tenho que me ater aos projetos mais simples e de menor fôlego, postergando os mais importantes. Daí, o apelo: deixem-me livre, reduzam suas expectativas, pois, desse modo, poderei me concentrar nos projetos de maior transcendência, cujos benefícios serão mais amplos e mais duradouros (SAVIANI, 2002, p. 288).

Fazemos coro com a solicitação: precisamos pedir “menos” para lhe dar condições de produzir (ainda) mais sobre temas que mobilizam nossa educação e nossa prática pedagógica. Isso porque, como destacou Maria de Lourdes Barreto de Oliveira (2014, p. 21–24), na homenagem do HISTEDBR ao professor Saviani¹², são algumas de suas “virtudes intelectuais”: firmeza teórica e de propósito político para a educação; busca da expressão que mais aproxima um fenômeno ao verdadeiro; e o “olho do Mestre” para a prática da escola. Por essas características, Oliveira (2014, p. 13) ressalta que os livros do professor Dermeval “[...] tem espaço em nossas estantes, em nossa inteligência, e em nosso coração”, fortalecendo o desenvolvimento das ideias da pedagogia histórico-crítica, que precisam penetrar as massas (nossa inteligência, nosso coração) de modo a se tornarem forças materiais da transformação social (MARX, 2010, p. 151).

Em tempos de obscurantismo, retrocessos e fundamentalismos, com frontais, diários e violentos ataques aos trabalhadores, a vida, a obra e a atuação de Dermeval Saviani são atos de resistência. É uma forma de ter esperança de que a classe trabalhadora perceba a interdição de seu futuro e parta para o embate. Em especial, que os professores

¹² IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, João Pessoa-PB, 2012.

continuem e fortaleçam a resistência. Parafraseando o professor Saviani (2008b, p. 5), que nós enalteçamos os educadores, pois a despeito de muitas profissões glamorosas, eles não perderam o encanto pelo ofício de produzir a humanidade no ser humano.

Referências

AMARAL, M. F. do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2016.

ARCE, A.; JACOMELI, M. R. (Orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula.** Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.** Campinas: Alínea, 2007.

_____; _____. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2009.

ARCE, A. (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Alínea, 2013.

_____. **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos.** Campinas: Alínea, 2014.

ARCE, A.; SILVA, D.A.S. da; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na educação infantil.** Campinas –SP: Alínea Editora, 2011.

BACZINSKI, A. V. de M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983–1994).** Campinas: Autores Associados, 2011.

BASSO, J.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

BONFIM, C. **A condição histórica da mulher: contribuição da perspectiva histórico-crítica na promoção da educação sexual emancipatória.** Uberlândia: Navegando, 2018.

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

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999b.

_____. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

_____. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; ARCE, A. (Orgs.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

FACCI, M. G. D. **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.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 232 f.

- Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a.
- _____. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011b.
- _____. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- _____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas-SP. **Anais... X Seminário Nacional do HISTEDBR**, 2016. p. 1–19. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- _____. **A pedagogia histórico-crítica e suas expressões teórico-práticas no campo educacional**. Vitória: UFES, 2017 (Projeto de pesquisa). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/0054673032961970>>. Acesso em 15 jan. 2018.
- MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface (Botucatu)**, v. 21, p. 497–507, 2017.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **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, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas: Autores Associados, 2015.

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

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843.** 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, B. A. de. **O trabalho educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, M. L. B. Dermeval Saviani: um mestre do Brasil. In: PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. (Orgs.). **Histórias da educação brasileira:** experiências e peculiaridades. João Pessoa: Ed. UFPB, 2014. p. 13–26.

ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução:** 100 anos da Revolução Russa. Campinas: Autores Associados, 2017.

PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N da S. D de. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

PORTO, K. M. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar:** articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando, 2017.

RIBEIRO, M. L. Depoimento relativo à minha experiência pessoal com Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 32–36.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico–crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTOS, C. E. F. **O ‘aprender a aprender’ na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, C. S. **Ensino de ciências**: abordagem histórico–crítica. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Autobiografia**. 1992. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/auto.html>>. Acesso em 24 nov. 2015.

_____. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Editorial. **Revista HISTEDBR** on–line, n. 4, 2001.

_____. Percorrendo caminhos na educação. **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 273–290, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13941.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2015.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade–intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico–crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 27–34, jan./dez., 2005b.

_____. Marxismo e educação. **Princípios** (São Paulo), v. 14, p. 37–45, 2006.

- _____. **D. História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007a.
- _____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13–35, jul./dez. 2007b.
- _____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, n. 130, p. 99–134, jan./abr. 2007c.
- _____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007d.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- _____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- _____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.6, n.2, p. 213–231, jul./out. 2008c.
- _____. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008d.
- _____. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Faz Ciência** (UNIOESTE. Imprensa), v.1, p. 13–35, 2010a.
- _____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010b.
- _____. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. S. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores; Navegando, 2016.
- _____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014a.

_____. Entrevista. [jun. 2014]. Entrevistadores: Carolina Nozella Gama e Cláudio de Lira dos Santos Junior. Salvador–Campinas. 2014b. 1 arquivo de vídeo (2h: 56min.). In: GAMA, C.N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico–crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014b

SAVIANI, D. Prefácio. In: MOTTA M. A. D. **Crônicas sepeenses**: das vivências locais às inquietações universais. Campinas: Ciranda das Letras; 2014c.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico–crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico–ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010c.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico–cultural com a pedagogia histórico–crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, A. J. Dermeval Saviani: um saber solidário e militante. In: SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 13–17.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

VIDAL, D. G. (Organização e introdução). **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor, educador. Belo Horizonte: Autêntica/Autores Associados, 2011.

CAPÍTULO 2

A PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA E O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR: ELEMENTOS PARA PENSAR A ESCOLA DA TRANSIÇÃO

Cláudio de Lira Santos Júnior

Se não esquecermos que a força motriz do progresso histórico são as forças produtivas que liberam o homem do domínio da natureza, então compreenderemos que o proletariado necessita apoderar-se de toda a soma de conhecimento e da capacidade elaborada pela humanidade no curso de sua história, para poder emancipar-se e reconstruir a vida sobre a base dos princípios da solidariedade. (TROTSKY, 2000, p. 19).

O tema *Ensinar para quê? A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor*, proposto pela comissão organizadora do *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica* para a mesa de abertura que veio dar ensejo a esse capítulo, precisa ser entendido como um desafio. Obviamente, como um desafio a ser enfrentado de forma coletiva. Primeiro, porque não se trata de uma provocação – bem ao estilo do modo de vida burguês – que encerre uma competição encarniçada pelo resultado, numa perspectiva estéril de buscar, e enaltecer, mais o sujeito do que a solução. Segundo, porque trata-se de problema que nasce das relações sociais desenvolvidas no movimento do real – em específico, das ações desenvolvidas no e para o processo de formação humana – cuja compreensão e explicitação podem servir de ponto de apoio para fazer avançar a práxis educativa. Significa dizer que constitui o que Saviani (1980) chama de problema¹. Com efeito, responder acerca da função social da escola e o papel do professor é central para elucidar o que as aparências insistem em esconder: por que a escola, enquanto instituição cujo objetivo é en-

¹ Saviani diz que a compreensão do conceito de problema exige o entendimento de/da necessidade. É, para o autor, um imperativo no sentido de se evitar pseudo-problemas, resgatando a problematidade do problema.

sinar, não ensina? De outro lado, tal como defendido por Saviani (2013b), precisamos seguir defendendo e lutando pela articulação da escola com os interesses dos trabalhadores, quer dizer, precisamos tomar a escola, disputando—a, diuturnamente, **para que ela seja um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada** (SAVIANI, 2013b, p. 43).

Reconhecemos a impossibilidade de se investigar criticamente a função social da escola sem considerar a crise mais geral do modo de produção capitalista. É no marco desta crise que se desenvolve o projeto de mundialização da educação² impregnada do viés privatista da empregabilidade, de um lado, e a proposição de formação humana na perspectiva do desenvolvimento omnilateral, do outro. O embate travado se desenvolve no âmbito mais geral – concepção de mundo, homem e escola, bem como no mais específico – interior das instituições de ensino que deverão adequar seus projetos político-pedagógicos, currículos e trato com o conhecimento, bem como todo um sistema de normas e condutas a fim de realizar o processo de formação.

Para tratar do problema/desafio posto iremos nos valer da tradição do pensamento marxista, entendendo—a na tríade: concepção de mundo, método de análise e projeto histórico (FRIGOTTO, 2012).

Segundo a tradição do pensamento marxista, uma análise, para ser crítica, precisa ser materialista, ou seja, deve debruçar-se sobre o real, em dada circunstância histórica, concreta (ENGUIITA, 1993). Por isto não parte de uma situação idealizada, de um modelo predeterminado que sirva de parâmetro. Parte do concreto com uma posição *a la contra*. Precisa ter uma visão de totalidade histórica e social, o que significa compreender o processo de formação humana no conjunto das relações de produção e reprodução da vida. Desta forma, deve demonstrar a dinâmica entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e fornecer os elementos para destruição de tais valores.

² Projeto de Mundialização da Educação (MELO, 2004) delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais, tendo um acentuado protagonismo de instituições como o Banco Mundial, o FMI, entre outros que põem na ordem do dia a exigência da formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades da mundialização do capital. Tal proposição pode ser confirmada na aproximação das políticas educacionais desenvolvidas pela maioria dos governos dos países da América Latina. O projeto de mundialização da educação, capitaneado pelos organismos internacionais e implementado pelos países que aplicam a política de ajustes estruturais, vem sendo concretizado num duplo movimento que conjuga a descentralização financeira (municipalização, deslocamento da educação para o setor de serviços não exclusivos do Estado, as Parceiras Público-Privado, etc.) que significa o processo de desresponsabilização do Estado com a educação, e a centralização política (via mecanismos de avaliação permanente).

Isto implica uma compreensão da escola tal como ela é, impondo-nos a tarefa de buscar, nas entranhas das tendências já existentes, as possibilidades de sua superação. Trata-se de prever o que deverá ser a função social da escola e o papel do professor, uma vez libertos das travas que os impedem de concretizar-se. Este não há de surgir do céu, feito chuva, nem há de brotar do chão, feito grãos.

Com isso se entende que nas novas relações de produção hão de estar contidos já – mais ou menos desenvolvidos – os meios necessários para pôr fim aos males descobertos. E esses meios não sairão da cabeça de ninguém, mas sim, é a cabeça que tem que descobri-los nos fatos materiais da produção, tal qual nos oferece a realidade (MARX; ENGELS, 1986, p. 141).

Tais considerações sinalizam como prudente, e avançado, não desconsiderar as ideias contrárias. Gramsci (1991) observava que tais ideias poderiam sinalizar exigências que deveriam ser incorporadas, ainda que de maneira subordinada, para uma nova e mais avançada posição, ou seja, o pensador italiano defendia a superação por inclusão. Desta forma, buscamos no rastro de pesquisadores como Dermeval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, Celi Taffarel, Gaudêncio Frigotto, entre outros, pensar *com Marx para além de Marx*³.

Neste sentido, nos inserindo no movimento de retomada da pedagogia histórico-crítica (MARSIGLIA; MARTINS, 2015), discutiremos a função social da escola tal como proposto por Saviani (2013a) agregando a defesa da categoria **escola da transição** como central para entender a escola atual, do ponto de vista dos marxistas, bem como a defesa do trabalho do professor enquanto militância cultural.

A crise do modo de produção capitalista como ponto de partida para pensar a escola

Estamos vivendo um período de crise sem precedentes. Trata-se de uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2002), cujo maior significado pode ser expresso em duas questões⁴. Uma diz respeito ao alto índice

³ Segundo Frigotto (2012b), esta expressão foi utilizada por Wolfgang Leo Maar, referindo-se à obra de Chico de Oliveira. Trata-se da busca de ser fiel aos ensinamentos de Marx, evitando posturas dogmáticas, bem como a petrificação da realidade que deve, sempre, ser investigada na relação entre o conjuntural e o estrutural.

⁴ Foge ao objeto deste texto fazer uma análise minuciosa da crise do capitalismo. Iremos partir desta, pelo fato de que passa a demandar alterações profundas nas organizações existentes, in-

de concentração de riqueza, resultado do processo de financeirização da economia, dos altos investimentos em áreas que destroem as forças produtivas e do saque aos fundos públicos via endividamento crescente e permanente, de um lado, e das parcerias público–privado, do outro.

Dados sobre a distribuição da riqueza no mundo indicam que uma pessoa que possua bens no valor de R\$ 8.600,00 possui mais riqueza do que 3 bilhões e 500 milhões de pessoas. No Brasil, significa estar na mesma faixa que 2,38 milhões de pessoas (1,52 % da população), o que significa ser mais rico que 149,22 milhões de pessoas (95,28 %). Dito de outra forma, no Brasil os 0,9% mais ricos detêm entre 59,9% e 68,4% de toda a riqueza do país⁵. Este sistema profundamente injusto, que submete a imensa maioria da população a privações de toda ordem, exige de nós um posicionamento claro: manter ou transformar.

Sobre os investimentos em áreas “não muito nobres”, poderíamos citar os altos lucros dos investimentos, hoje, com guerras e armamentos, com pornografia, com drogas etc. Mas, como os setores mais reacionários deste país estão querendo aprovar a redução da maioridade penal, usando dos métodos mais escusos, consideramos importante tomar essa problemática como exemplo – saindo do inócuo campo do debate moralista – visto que, neste debate estão sonhando os reais interesses, como sempre, de lucro, muito lucro.

Prender virou um negócio altamente lucrativo a partir da década de 1980 nos EUA e logicamente o estado repassa verbas federais para a manutenção dos presídios. Os presos, não importa a quantidade de horas que trabalham, ganham somente um dólar por dia, valor altamente lucrativo devido ao seu baixo custo de manutenção. [...] A CAA (*Corrections Corporation of América*) responsável pela privatização das prisões nos EUA registra recordes consecutivos desde a sua fundação na década de 80. O Brasil já conta com a existência de presídios privatizados e é constante a repetição da velha crítica à incapacidade do estado de gerir o público aliada à reacionária posição sobre a necessidade de reduzir a maioridade penal como forma de contenção da violência. Se pensarmos sob a lógica de reprodução do capital, quanto maior for o número de presos, mais interessante será para o setor privado que gerenciar as prisões, deste modo, a redução da maiori-

clusive na escola e na perspectiva de formação.

⁵ Ver mais a respeito da concentração de riqueza em <http://jornalgnn.com.br/blog/marcio-valley/a-espantosa-distribuicao-da-riqueza-mundial>

dade penal pode vir a ser ainda mais interessante para a reprodução do capital. Este ano a população carcerária do Brasil atingiu 574.027 presos. Aumentou 507% desde 1990, cuja população carcerária era de 90 mil presos⁶ (ALVES, 2015, p. 37–38).

A outra expressão da crise do modo de produção capitalista se expressa no desemprego estrutural. Existem atualmente cerca de 38 milhões de desempregados, só nos países ricos. Segundo a OIT um equivalente aproximado de 30% da população economicamente ativa, ou seja, pessoas aptas ao trabalho, são jogadas no desemprego ou, quando muito, nas variantes do trabalho precarizado. Marx, em *O capital*, sinalizava para esta questão (do desemprego) como característica inextricável do capitalismo.

A acumulação capitalista produz constantemente, e na proporção de sua energia e seu volume, uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua (MARX, 2013, p. 705).

Este é o contexto que subjaz a empreitada por parte das classes dominantes de buscar alterar a função social da escola e o papel do professor. Seja pela defesa da empregabilidade, seja pela mercantilização⁷ da educação, alçada, sob a lógica empresarial, a elemento de alívio da pobreza. Profunda sintonia com o relatório Delors (Relatório da UNESCO intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors), que depois de demarcar, com insuspeitíssima clareza, que no século XXI a humanidade ficaria exposta ao imponderável, aponta uma “nova missão” para a educação: a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado.

Se considerarmos que o conhecimento científico é fundamental para o processo de humanização do homem (SAVIANI, 2013a), portanto, elemento central para o desenvolvimento das forças produtivas, podemos levantar uma hipótese: a de que o discurso oficial de valorização do magistério, e da Educação, encobre o processo de radicalização

⁶ CALIXTO, Dodô. Penitenciárias privadas batem recorde de lucro com política de encarceramento em massa. 28/08/2013. Sítio Ópera Mundi. Disponível em: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/30857/penitenciarias+privadas+batem+recorde+de+lucro+com+politica+do+encarceramento+em+massa.shtml>. Acessado em maio de 2015.

⁷ No último mês de maio, diversos veículos da imprensa informaram que a empresa de educação Kroton teve lucro líquido de 455,3 milhões de reais só no primeiro trimestre, alta de 56,9% quando comparado com o mesmo período do ano passado.

da desqualificação e desvalorização do professor, limitando desta forma as possibilidades de acesso aos bens culturais à maioria da população brasileira, e que as alternativas construídas no sentido de corrigir as proposições sintonizadas com a pedagogia do capital e/ou aquelas situadas campo utópico⁸ são inviáveis e/ou insuficientes para garantir a qualificação necessária a uma formação voltada a humanização do homem.

Função social da escola e Projeto histórico

Como disse Leontiev (2004, p. 279), “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. A cultura humana diz respeito ao conjunto de bens materiais – instrumentos, habitações, vestuário, meios de locomoção, etc. – e imateriais – ideias, conhecimentos, valores, aptidões, etc. – produzido pelos homens com o intuito de satisfazer suas necessidades. Só é possível falar em cultura, sobre a base de relações – intercâmbio permanente, dos homens com a natureza, com outros homens e consigo mesmo – que são, por essência históricas e sociais.

Estas relações impõem ao homem, sob pena de deixar de existir, a necessidade de desenvolver novas aptidões que possibilitem seguir produzindo continuamente a sua existência. Estas novas aptidões, por sua vez, para que sejam desenvolvidas, exigem que o homem se aproprie da cultura humana já produzida, papel desempenhado pela educação que, nesta quadra histórica tem como lócus privilegiado a escola.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290).

⁸ O uso de campo utópico faz alusão às perspectivas educacionais que não ultrapassam os limites das “boas intenções”. Trata-se daquelas concepções donde subsiste a crença da possibilidade de uma transformação social total (e/ou na educação) sem a necessidade da luta de classes.

Isto implica entender o homem em sua plena realidade, enquanto membro de uma sociedade concreta, dividida em classes, e cujo produto das relações sociais realmente desenvolvidas podem auxiliar ou constituir-se em obstáculo ao pleno desenvolvimento da humanidade.

A partir dos estudos desenvolvidos desde Marx para além de Marx, claro está que o homem não nasce humano, ele se torna humano. Pelo trabalho o homem se diferencia de todos os outros seres vivos. O homem atua sobre a natureza a fim de adaptá-la as suas necessidades. Neste processo transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. Ao transformar a natureza, o homem cria algo novo, que não existiria sem que ele, o homem, não o tivesse produzido. Este produto novo, humano, procedente de sua ação direta e intencional sobre a natureza, resulta no domínio do homem sobre o mundo, cria, desta forma, o mundo dos homens, o mundo do trabalho.

Contudo, conforme Marx (2004) o trabalho, na realidade concreta, é o trabalho alienado. Desta forma a essência humana se manifesta como essência alienada, como negação da essência convertendo-se para a totalidade dos seres humanos em “leito de procusto”⁹.

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas idiotia, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p. 82).

O desenvolvimento destas relações, fundadas no processo de produção coletiva da vida x apropriação privada, elevando ao máximo expoente a divisão social do trabalho, gerou o quadro de profunda concentração de riqueza e ampla distribuição de miséria, tal como descrito na primeira parte deste texto. Se *riquezas são diferentes, miséria é miséria em qualquer canto*¹⁰. Num mundo onde o acesso aos bens culturais é negado à imensa maioria da população, resulta, contraditoriamente, que as possibilidades de formação humana estarão sempre – enquanto persistirem as relações sociais de corte capitalista – limitadas ao desenvolvimento

⁹ Procusto, personagem da mitologia grega, estendia suas vítimas num leito, cortava-lhes os pés quando estes ultrapassavam o comprimento da cama, ou estirava-os quando não atingiam o tamanho da mesma. Significa que independente da vontade o indivíduo paga por falta ou por excesso.

¹⁰ *Miséria*, música dos Titãs.

unilateral. Tanto para o trabalhador, expresso na negação da ciência que está incorporada na tecnologia de fábrica, como para o capitalista carente da atividade vital humana, o trabalho (MANACORDA, 2009).

Daí que extraímos dois desafios, dialeticamente articulados: alterar o processo de desenvolvimento humano, elevando o padrão cultural da humanidade na perspectiva da omnilateralidade, articulado com a necessidade de alterar o projeto histórico capitalista, pela via do socialismo rumo ao comunismo. Saviani (2013, p. 72), em conferência realizada em 1985, ao responder a uma indagação sobre a opção de classe da pedagogia histórico-crítica, diz: “[...] a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção.” Fica claro que, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, não se separa o político do pedagógico, coerente com a dialética articulação entre as premissas teóricas e as programáticas.

A envergadura da tarefa materializa-se na seguinte questão: é possível garantir ao conjunto da humanidade o máximo desenvolvimento de suas potencialidades no seio da escola realmente existente, a escola burguesa? A resposta a esta questão já levou pensadores de grande envergadura, inclusive no interior da tradição marxista, a formulações que não ultrapassaram os limites do que Saviani (1993) cunhou de crítico-reprodutivismo¹¹.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Isto quando Lenin, em 1920, ao se dirigir a juventude, já expressava o caráter contraditório da escola, criticando de forma dialética a tendência a se compreender como inútil o conjunto das coisas realizadas pela escola burguesa. Ironicamente, a teoria revolucionária que ser-

¹¹ Expressão utilizada para designar aquelas teorias educacionais que embora sustentem a impossibilidade de se compreender a educação negligenciando-se seus condicionantes objetivos, chegam sempre à conclusão de que a função própria da escola é reproduzir a sociedade em que se inserem.

ve de base para parte dos reprodutivistas foi construída com a colaboração da velha escola.

O marxismo é um exemplo de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade. Vocês leram e ouviram que a teoria comunista, a ciência comunista, criada principalmente por Marx, que esta doutrina do marxismo deixou de ser obra de um socialista apenas, é bem verdade que genial, do século XIX, para se transformar na doutrina de milhões e dezenas de milhões de proletários do mundo inteiro, que a aplicam em sua luta contra o capitalismo. E se perguntarem por que a doutrina de Marx pode conquistar milhões e dezenas de milhões de corações na classe mais revolucionária, receberão uma só resposta: porque Marx se apoiava na sólida base dos conhecimentos humanos adquiridos no capitalismo (LÊNIN, 2005, p. 13–14).

Gramsci (2004) sinaliza na mesma direção quando ressalta que a criação de uma nova cultura não se sustenta apenas com base em novas descobertas, mas, fundamentalmente garantindo ao povo acesso às descobertas já realizadas, o que implica, necessariamente, a socialização saber. Mas, conforme advertem Saviani (2013a), Martins (2013) e Duarte (2015), não se trata de qualquer saber, não se trata do saber espontâneo, fragmentado, cotidiano. Trata-se do saber elaborado, sistematizado, não cotidiano, enfim, trata-se do conhecimento científico.

A exigência, desde a pedagogia histórico-crítica, de que a escola deve lidar com os conhecimentos historicamente sistematizados, implica, inexoravelmente, na defesa da escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta (MARTINS, 2013b, p. 135).

Desta forma, estando a função social da escola diretamente ligada à possibilidade de favorecer ao máximo desenvolvimento das potencialidades humanas, superando o saber cotidiano em direção ao conhecimento científico, a escola comporta a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das forças produtivas. Entendemos que este é o cerne político das disputas travadas, por distintos projetos históricos, pela direção política da formação das futuras gerações.

Do ponto de vista da burguesia, cujos interesses estão ligados à manutenção da hegemonia e ampliação dos lucros, a escola cumpre a

tarefa de disseminar os valores necessários à manutenção da ordem, bem como a função de qualificar... *pero no mucho*.

Do ponto de vista dos trabalhadores, a escola é, na maioria das vezes, o único lugar onde podem acessar conhecimentos elaborados e elevar seu padrão cultural. Daí porque, em acordo com Saviani (2013a, p. 13) quando defende que 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.”, acabamos por assumir a tarefa de lutar em defesa da escola, do processo de escolarização sem descuidar, um único instante de que

[...] 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 este objetivo (SAVIANI, 2013a, p. 13).

O lugar que estamos sendo chamado a ocupar nesta disputa exige evitar e combater as posturas conformistas (que acreditam que no fim as coisas se ajeitam), pragmáticas (que acabam em ativismo) ou pessimistas (que creem não haver solução). Posturas estas que reforçam a perspectiva de que as soluções burguesas para a crise – do capitalismo no plano mais geral, e da escola no específico – são as únicas possíveis. Isto pode levar a duas posições conservadoras. A primeira se materializa no abandono da escola. A segunda consiste em negar o conhecimento científico, negar às futuras gerações a leitura dos clássicos, sob o pretenso recurso à didática, utilizando-se, apenas, de textos cujo objetivo é facilitar a aprendizagem. Num caso ou no outro, considerando que sempre vem de gente que já foi escolarizada, fica o alerta de Brecht “para quem tem boa posição social falar de comida é coisa baixa. É compreensível, eles já comeram”.

A escola da transição e o professor como militante cultural

Considerando que a escola realmente existente encerra contradições, e que a possibilidade de fazer avançar o processo de humanização do homem está em profunda dependência da consecução ou não do trabalho educativo; considerando, ainda, que para que uma possibilida-

de se realize é necessário o agir consciente do homem (CHEPTLUIN, 2004); considerando, por fim, que a escola burguesa é incompatível com o desenvolvimento humano na perspectiva da omnilateralidade, mas que tampouco a omnilateralidade irá se desenvolver sem que se construa, desde já as condições mais desenvolvidas para tal, e que a socialização dos conhecimentos está imbricada com a socialização dos meios de produção, entendemos que os professores devem tomar para si a tarefa de atuar, direta e intencionalmente, no processo de transição. Isto implica atuar como militantes culturais conformando a escola atual como a escola da transição.

Trotsky elaborou, em 1938, um programa que superava a dicotomia entre o programa mínimo reformista e o programa máximo para *os dias de festa*. Articulando dialeticamente um e outro, formulou o programa de transição, ou a ponte entre as reivindicações atuais e o programa da revolução socialista.

No que diz respeito à escola, sabemos que as possibilidades de instaurar uma pedagogia socialista no marco referencial do capitalismo é um engodo. Contudo, separar ao modo positivista a escola burguesa (escola realmente existente) da escola socialista é um equívoco. Se, como assinala Marx (2013, p. 1560), “[...] a produção capitalista produz, com a mesma necessidade de um processo natural, sua própria negação”, então é no seio da escola burguesa que encontraremos, mais ou menos desenvolvidos, os elementos da superação da formação unilateral.

Nossa posição, portanto, situa-se no marco da construção/contribuição de alternativas de resistência e enfrentamento à pedagogia do capital, convictos de que o capitalismo traz no seu ventre a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Isto quer dizer que nossas formulações – acerca da função social da escola – localizam-se no bojo das possibilidades que consideramos como as mais “[...] humanizadoras que existem no interior das contraditórias forças que têm atuado sobre a realidade escolar.” (DUARTE, 2001, p.4) tendo como horizonte imediato a construção de uma intersubjetividade revolucionária, que, segundo Carlos Nelson Coutinho (2002, p. 38) diz respeito a “um conjunto de sujeitos que são plurais, mas que convergem e se unificam na luta contra o capital”.

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de

organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. Dizendo de outra maneira: o que a pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo (SAVIANI, 2013b, p. 44).

Isto posto, entendemos que a PHC é um dos elementos que compõem um programa para a escola da transição. Programa que sirva de mediação entre a escola burguesa e aquela pensada para os dias de festa. Não cabe aqui a formulação precisa do programa. Cabe sinalizar a necessidade de sua construção. Entre o *programa mínimo* que é, para nós, a escola realmente existente funcionando e cumprindo sua função social, e o *programa máximo* da escola socialista fundada nos princípios da autonomia e auto-organização dos sujeitos e voltada para o desenvolvimento da omnilateralidade, temos que estabelecer as mediações como reivindicações que nos unifiquem. Tais reivindicações devem conter: ampliação da jornada escolar desde a escola de tempo integral até a escola de formação integral; melhoria das condições de trabalho e valorização do magistério (salário, carreira, condições de trabalho), carreira única para o magistério com o piso no valor do salário mínimo do DII-EESE; Base comum Nacional tal como defendida pela ANFOPE; Integração Escola-Universidade e Escola Trabalho (Educação Integrada); Sistema Nacional de Educação; Financiamento (dinheiro público para escola pública) tomando como referencia os 10% do PIB avançando para o Custo Aluno-Escola (CNTEE); Formação inicial e continuada de professores como Militantes Culturais e, o que na nossa opinião é central: é fundamental, neste momento em que as forças conservadoras atuam no sentido de morte da política, de agirmos no rumo do fortalecimento dos organismos da Classe Trabalhadora colocando na pauta de sindicatos e partidos de esquerda nossas formulações para a escola, incluso a teoria pedagógica que defendemos. Se a luta pela socialização dos conhecimentos não pode prescindir da escola (enquanto organismo de ensino) a luta pela socialização dos meios de produção não pode prescindir dos organismos de luta da classe trabalhadora.

Sabemos com Marx (2008) que quando o desenvolvimento das forças produtivas entram em contradição com as relações sociais de produção existentes, abre-se uma época de revoluções. Não é possível precisar a duração desta época. É impossível, sob a perspectiva científi-

ca, determinar o tempo de duração, quando e onde as coisas vão acontecer. Mas já sabemos que as coisas não se concertam sozinhas, de maneira que Trotsky tem relevante contribuição neste processo, visto que atribuía papel decisivo ao fator subjetivo. Para ele o grau de desenvolvimento da consciência e a ação do sujeito histórico (proletariado) são os elementos centrais para a resolução da época histórica. Para o bem ou para o mal tudo depende do proletariado.

A defesa da escola da transição constitui posição política que expressa o entendimento de que são os seres humanos – e não o destino – os responsáveis pela transformação da escola (e do modo de produção).

Nesta perspectiva os professores são identificados como militantes culturais. Atuam direta e intencionalmente pela elevação do padrão cultural da população. Militância que para avançar deve desarmar a armadilha da falsa dicotomia teoria–prática e/ou pedagógico–político. Esta visão que separa o ambiente sindical e partidário do pedagógico escolar leva, quase sempre, ao voluntarismo ou ao diletantismo.

A militância cultural implica outra atitude, donde não se entende luta de classes apenas quando se atua num dos ambientes, seja o sindical, partidário ou escolar. Os militantes culturais sabem que a luta de classes se desenvolve inexoravelmente em todas as dimensões das relações humanas, enquanto subsistirem as relações pautadas na produção coletiva e apropriação privada.

A nossa compreensão de formação humana não pode prescindir da luta por uma política cultural de formação. Isso no estágio atual das relações sociais capitalistas não acontecerá sem um profundo processo de organização política da classe trabalhadora e de luta pelas reivindicações históricas. Esse processo necessita de militantes, de quadros referenciados nos organismos, nas lutas e nas bandeiras históricas da classe trabalhadora. Diz respeito, portanto, à formação de homens e mulheres para a luta por uma educação emancipatória, que por sua vez não acontecerá sem mudanças significativas no padrão cultural acessado pela classe, na ampliação do padrão cultural dos trabalhadores. Isso será tarefa e obra da classe trabalhadora, única responsável pela sua emancipação. Os militantes culturais deverão, por isso, ser formados com profunda consciência de classe – formação política, em organizações revolucionárias com consistente base teórica e disposição para carregar até as últimas consequências o fardo do nosso tempo histórico (SANTOS JÚNIOR et al., 2009, p. 45).

Referências

- ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da obra Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: Porque a Pedagogia Histórico Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8–25, jun. 2015.
- ENGUIA, M. F. **Trabalho escola e ideologia**: Marx e a crítica a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. (Org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a. p. 159–176.
- _____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: _____. (Org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b. p. 117–140.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

- LÊNIN, V. I. **As tarefas da juventude na construção do socialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- MANACORDA, M. A. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2009.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Dossiê “Pedagogia Histórico-Crítica: a defesa do ensino e direcionamentos para a educação escolar” – Editorial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 1–7, jun. 2015.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- _____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013b.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013 (Livro 1: O processo de produção do capital).
- MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1984.
- _____. **Obras escolhidas**. Moscou: Progresso, 1986.
- MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUCFAL, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo; Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.
- _____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS JÚNIOR, C. L. et al. A base conceitual sobre formação de professores e militantes culturais. In: COLAVOLPE, C. R.; TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L. (Org.) **Trabalho pedagógico e formação de professores/militares culturais**: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. A Pedagogia Histórico Crítica, as lutas de classes e a Educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013b.

TROTSKY, L. Cultura e Socialismo. In: **A arte da insurreição**. São Paulo: Pulsar, 2000.

CAPÍTULO 3

A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO ESCOLAR

Newton Duarte

A problemática do *patrimônio cultural humano como conteúdo do ensino e a formação da concepção de mundo do aluno*, tema proposto pela comissão organizadora do *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica* para minha participação na mesa-redonda da qual se originou o presente capítulo, tem sido objeto de minhas reflexões de forma indireta há algumas décadas e direta há alguns anos.

A forma indireta tem ocorrido por meio dos estudos que venho realizando sobre a formação dos indivíduos humanos, estudos esses que tiveram como marco inicial minha tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 1992, com o título *A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano*. No ano seguinte esse trabalho foi publicado como livro com o título *A Individualidade Para Si* e, passados vinte anos da primeira edição, decidi-me por revisar, reelaborar e ampliar seu texto, resultando numa nova edição (DUARTE, 2013).

Mais diretamente, nos últimos anos, tenho abordado o tema das relações entre os conteúdos escolares e a formação da concepção de mundo em trabalhos publicados individualmente ou em parceria com orientandos (DUARTE; ASSUMPÇÃO; DERISSO; FERREIRA; SACCOMANI, 2012; DUARTE; FERREIRA; ANJOS, 2014; DUARTE, 2015), resultantes da pesquisa intitulada *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski* (DUARTE, 2010).

As relações entre o desenvolvimento da individualidade para si e a formação da concepção de mundo são de fundamental importância para os estudos educacionais pois,

[...] o indivíduo para si é, ao mesmo tempo, um ser genérico para si, que se relaciona o mais conscientemente que lhe é possível com a universalidade do gênero humano e um ser singular, que conduz sua vida de forma singular, segundo uma concepção

de mundo resultante de uma síntese individual (DUARTE, 2013, p. 138–139).

A concepção de mundo pode ser entendida como a visão que cada pessoa tem da natureza, da sociedade, da vida humana, das relações entre os seres humanos e de si mesma como um indivíduo. A concepção de mundo é algo que se desenvolve em íntima relação com a vida de cada pessoa, numa unidade dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, singularidade e universalidade, pensamento e ação, cognição e afeto etc.

Dentro desse campo das relações entre a vida dos seres humanos e sua concepção de mundo, o tema proposto para esta mesa redonda toma como foco específico de análise as relações entre o tipo de concepção de mundo que esperamos que nossos alunos desenvolvam e os conteúdos escolares que representativos do “patrimônio cultural humano”. Nessa expressão está contida a ideia de que há produções humanas que devem ser preservadas e incorporadas à vida de todas as pessoas. Essa ideia, aparentemente simples, contém, porém, dois posicionamentos valorativos potencialmente geradores de embates ideológicos. O primeiro refere-se aos critérios de definição do que faça parte desse patrimônio e o segundo é o de que esse patrimônio não deve ser colocado a serviço dos interesses de uma parcela da sociedade em detrimento da humanidade no seu todo. Como se pode ver, estamos, já de início, no terreno dos embates entre diferentes concepções de mundo, já que algumas delas discordarão da ideia de existência do patrimônio cultural comum a toda a humanidade, outras colidirão quanto aos critérios de seleção do que deva fazer parte desse patrimônio e, por fim, não faltarão aquelas que justificarão a apropriação desigual desse patrimônio empregando argumentos que naturalizam as desigualdades sociais.

O embate entre concepções de mundo, especialmente no caso da educação, envolve necessariamente diferentes ideias sobre o ser humano e, como explicou Gramsci, a definição do que é o ser humano está no centro da filosofia:

O que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. Como respondê-la? [...] Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “o que é o homem?” – queremos dizer: o que é que o homem pode *se tornar*, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”,

se ele pode criar sua própria vida (GRAMSCI, 1978, p. 38, *italico no original*).

A concepção filosófica que norteia a pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético, ou seja, o marxismo. Para diversos autores existiriam “marxismos” em vez de um “marxismo”. Não entrei nessa discussão, mas considero que a existência de vertentes no interior de qualquer corrente de pensamento tem um limite que é dado pelas teses centrais da corrente em questão. No caso do marxismo, a contradição entre capital e trabalho e a contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas estão entre as teses principais que devem estar na base de qualquer vertente que possa ser considerada marxista. Assinalo também que meu entendimento do marxismo no qual a pedagogia histórico-crítica se fundamenta tem como referência filosófica as obras de Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Lukács, entre outros, além das contribuições em campos científicos específicos, como é o caso dos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria no campo da psicologia.

Na educação e também na psicologia há pesquisadores que tendem a reduzir a discussão sobre o materialismo histórico-dialético a questões relativas ao método de produção de conhecimento. Embora o materialismo histórico-dialético tenha uma perspectiva metodológica própria, que precisa ser dominada de forma aprofundada e rigorosa, os pressupostos dessa filosofia se contrapõem a qualquer tentativa de separação entre o método e a concepção de mundo. Lukács, no prólogo à sua *Estética*, explica os vínculos entre a concepção de mundo e o método “histórico-sistemático” no estudo da peculiaridade da arte:

A verdadeira estrutura categorial de cada fenômeno dessa classe está vinculada de forma muito íntima com sua gênese; somente é possível mostrar, de um modo completo e em sua proporcionalidade correta, a estrutura categorial se se vincula organicamente a análise temática com o esclarecimento genético. A dedução do valor no começo de *O Capital*, de Marx, é o exemplo modelar desse método histórico-sistemático. Esta obra [a *Estética* de Lukács] tenta realizar essa vinculação dos dois aspectos em suas exposições concretas acerca do fenômeno básico do estético e em todas as suas ramificações em questões de detalhe. E esta metodologia transforma-se também em concepção de mundo porque supõe uma ruptura radical com todas as concepções que veem na arte, no comportamento artístico, algo ideal, supra-his-

tórico ou, ao menos, algo pertencente ontológica ou antropológicamente à ideia de ser humano. Do mesmo modo que o trabalho, que a ciência e todas as atividades sociais do ser humano, a arte é um produto da evolução social, do ser humano que se faz humano mediante seu trabalho (LUKÁCS, 1966a, p. 24).

Nessa linha de análise, pode-se afirmar que o fato da pedagogia histórico-crítica fundamentar-se no materialismo histórico-dialético tem implicações tanto para a forma como para o conteúdo dos conhecimentos ensinados e aprendidos na educação escolar. A referência para a definição dos conteúdos escolares é a do processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre.

Em 2015 iniciei uma pesquisa intitulada *A liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica: um estudo a partir de Dermeval Saviani, Georg Lukács, Lev Vigotski e Antonio Gramsci*. Uma das formas possíveis de pensarmos sobre os conteúdos escolares na perspectiva do materialismo histórico-dialético é a de que eles expressam a luta histórica para que a vida de cada indivíduo seja representativa do grau de liberdade já alcançado pelo gênero humano. Pode-se interpretar nessa direção o fato de Dermeval Saviani tomar a categoria de trabalho como ponto de partida para a definição da natureza e da especificidade da educação: “o que não é garantido pela natureza precisa ser produzido pelos homens; e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 1984, p. 2). A gênese da liberdade encontra-se na capacidade humana de transformar o que existe em algo que ainda não existe. Tal transformação exige o conhecimento das propriedades do objeto que sofre a ação humana e das capacidades dos sujeitos que agem sobre o objeto. A liberdade é um processo dialeticamente objetivo e subjetivo.

O trabalho transforma a natureza externa e interna ao ser humano, produzindo a cultura em sua dupla existência: como materialidade social e como ideias geradas a partir dessa materialidade. Como afirma Márkus (2015, p. 33), o trabalho “muda não somente o objeto ao qual ele se dirige, mas também o próprio sujeito trabalhado: ele não apenas transforma a natureza externa, mas a *natureza humana* também” (itálico no original).

A gênese da liberdade ocorreu quando o ser humano começou a ser capaz de produzir os meios de satisfação de suas necessidades e, nesse processo, começou a produzir novas necessidades, que Marx e Engels, chamaram, n’*A Ideologia Alemã*, de “primeiro ato histórico”

(MARX; ENGELS, 2007, p. 33). Mas o processo histórico vivido pela humanidade não pode ser caracterizado como uma conquista contínua, gradual e homogênea de liberdade para todos os seres humanos. Em decorrência do fato da história ter sido movida, até o presente momento, pela luta de classes, os avanços em termos das possibilidades de liberdade conquistadas pelo gênero humano têm sido alcançados de forma contraditória e heterogênea, ou seja, a vida da maior parte das pessoas não se apresenta como concretização dessas possibilidades.

O que Marx entendia por comunismo é um tipo de sociedade que ainda não foi alcançado pelos seres humanos. Uma das características dessa sociedade é exatamente a da efetivação das possibilidades de vida humana universal e livre:

A realização da vida individual multilateral e livre, tornada possível através da eliminação do antagonismo entre essência e existência, entre desenvolvimento social e individual, entre objetivação e autorrealização, naturalmente não significa que no comunismo haverá uma isenção e independência das influências e determinações sociais, uma superação plena das limitações naturais e históricas do homem. Isso significa que cada indivíduo será capaz de escolher conscientemente os rumos de sua própria vida dentro do intervalo (historicamente circunscrito) das *possibilidades* objetivas oferecidas a ele por todo o desenvolvimento social e para realizá-los em sua vida harmoniosamente, *segundo a sua decisão, seus desejos, habilidades e interesses*. Isso significa que as forças materiais e mentais historicamente disponíveis, objetivações desenvolvidas pelas gerações anteriores, estão sob o controle consciente dos indivíduos associados e se tornam realmente a sua “posse”, não mais atuando como forças externas alheias e independentes deles (MÁRKUS, 2015, p. 138, *itálicos no original*).

O próprio comunismo deve ser tratado como uma das possibilidades de futuro da humanidade. A efetivação dessa possibilidade não será, porém, resultado de um desenrolar histórico espontâneo, mas sim de um processo de transformação social deliberadamente voltado para esse horizonte.

Não é demais fazer alguns esclarecimentos sobre a questão do comunismo. O primeiro deles é que, apesar da União Soviética, da China e outros países terem se autoproclamado nações comunistas, o que aconteceu nesses países foram lutas para a implantação do socialismo, que seria uma sociedade de transição em direção ao comunismo. Sem

entrar aqui na discussão das condições históricas que não possibilitaram, no século XX, a vitória do socialismo sobre o capitalismo, o fato é que o comunismo não foi alcançado e, portanto, defendê-lo não significa adotar como modelo a União Soviética, a China ou qualquer outro país que tenha tentado, no século XX, construir uma sociedade socialista. Mas a derrota dessas tentativas não eliminou o comunismo como a melhor possibilidade de futuro para a humanidade. O futuro não está determinado de forma absoluta, nem no sentido de perpetuação da barbárie capitalista, nem no de sua superação. Como explica José Paulo Netto:

Como Marx e Engels deixaram claro no Manifesto do Partido Comunista, não há nenhuma garantia abstrata de que o comunismo – porque é de comunismo que se trata, não tenhamos medo das palavras: trata-se aqui daquela organização social em que, suprimida a propriedade privada dos meios fundamentais de produção, assegura-se que o livre desenvolvimento da personalidade de cada um seja a condição do livre desenvolvimento da personalidade de todos – venha a substituir a ordem do capital. A história é uma matrona cheia de ardis, não nos enganemos: o que parece sólido se desmancha no ar. É verdade, porém, que não há garantias prévias da derrota da barbárie – e, por isto mesmo, o futuro permanece em aberto. [...] Mas o fim do comando do capital não é o fim da história nem, absolutamente, a realização da Idade de Ouro: homens e mulheres continuarão a enfrentar (novos) problemas, a experimentar (novos) conflitos e colisões, a indagar porque vivem e porque morrem, empenhados em encontrar sentido para suas vidas finitas – provavelmente não serão poucos os que conjunturalmente se sentirão vulnerabilizados e, por isto mesmo, formas (novas) de cooperação e apoio mútuos serão requisitados e desenvolvidos. A sociedade do futuro, sem classes e sem Estado, sem exploração e sem opressão, assegurará a solução da “questão social” como a conhecemos sob o comando do capital – vale dizer, garantirá as *condições objetivas* para a liberdade de todos e de cada um. O mais – isto é, o exercício da felicidade – dependerá da vontade livre dos indivíduos sociais plenamente desenvolvidos (NETTO, 2013, p. 30).

A ideologia dominante contemporânea – fortemente marcada por duas matrizes aparentemente distintas, mas, na verdade, complementares: o neoliberalismo e o pós-modernismo – transformou em princípio quase inquestionável a ideia de que a transformação revolucio-

nária da sociedade é uma desgastada e irrealista crença que pertence ao passado. Segundo a ideologia dominante, a sociedade está em transformação, mas se trata de um processo espontâneo, cuja complexidade escapa à capacidade de análise por qualquer teoria, tornando temerária qualquer tentativa de construção de um projeto de sociedade que supere o modo de produção capitalista. Estaríamos, dessa forma, fadados ao aprisionamento à lógica do capital, não havendo a possibilidade dos seres humanos optarem livremente por outra forma de organização social. Curiosamente não é raro que as mesmas pessoas que consideram ilusória a possibilidade dos seres humanos transformarem conscientemente algo que foi criado pela própria prática social, mostrem-se propensas a acreditarem que a vida humana possa ser modificada, para melhor ou para pior, por ação de forças místicas e seres que habitariam outros mundos (céu, inferno etc.). Não é difícil, porém, compreender as origens desse tipo de concepção de mundo quando se leva em conta que, na sociedade capitalista e em especial nos dias atuais, o fetichismo é uma forma largamente difundida de relacionamento entre as pessoas e os fenômenos da vida social (DUARTE, 2012).

Parafraseando Lukács (1966b, p. 379) que analisa a “missão desfetichizadora da arte”, poderíamos dizer que a educação escolar, por meio dos conhecimentos que transmite, tem uma missão desfetichizadora. Segundo esse autor, o conhecimento desfetichizador é aquele que mostra os fenômenos sociais como relações entre os seres humanos, dissolvendo sua aparência de coisas com vida própria. O conhecimento desfetichizador é aquele que mostra a cultura material e ideativa como um conjunto de criações humanas. Reconhecer-se como criador é assumir responsabilidade pelas consequências do ato de criação. Não se trata aqui de uma responsabilidade limitada ao indivíduo, mas da responsabilidade coletiva que, no limite, abarca toda a humanidade. Trata-se de uma concepção de mundo na qual o ser humano abandona a atitude de criança que sempre espera pelo socorro do ser mais desenvolvido. Essa atitude, que ainda tem muita força no senso comum, tem suas origens na religião, na qual o ser humano é uma criança que “não consegue realizar seus desejos pela própria força, por sua iniciativa própria, por isso volta-se com pedidos aos seres dos quais ela sabe e sente depender, a seus pais, para através deles conseguir o que quer” (FEUERBACH, 1989, p. 175).

Considerar a liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica implica, entre outras coisas, assumir o passa-

do, o presente e o futuro da humanidade como resultado de escolhas coletivas e individuais. Mas as escolhas não se situarão nos mais elevados patamares de liberdade se não se apoiarem nos conhecimentos que permitam a imagem mais fidedigna possível das contradições fundamentais que movem a realidade. Toda liberdade é sempre relativa porque condicionada pelas condições socialmente existentes, o que exclui qualquer utopia sobre alguma liberdade ilimitada. Mas frequentemente o ser humano abdica da liberdade efetivamente existente por limitar-se a um conhecimento superficial e fetichista da realidade e, dessa maneira, vive como Sancho Pança, sempre oscilando entre o pragmatismo imediato e a ingênua crença nas recompensas que obteria por participar das aventuras de Don Quixote.

Mas quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade? São os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas.

O ponto de partida para a justificativa do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia é o próprio ser humano ou, para ser mais exato, aquilo que constitui a especificidade do ser humano perante os demais seres vivos conhecidos: o trabalho. Existe uma rica literatura marxista sobre a categoria de trabalho e essa literatura nos ensina que essa maneira especificamente humana de relacionamento com o mundo não se identifica à forma capitalista de trabalho, na qual essa atividade é transformada em mercadoria geradora de outras mercadorias. No capitalismo a identificação entre trabalho e produção de mercadorias é tão grande que se naturalizou o uso da expressão “mercado de trabalho”, ou seja, o mercado onde o trabalho é vendido e comprado. Mas o trabalho não se identifica com a forma alienada de atividade realizada em troca de remuneração. Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho. É assim que o ser humano muda e conhece o mundo e a si mesmo, como nos explica o filósofo tcheco Karel Kosik:

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas com ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como o único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza, e sobre o fundamento do domínio da natureza – tanto a “externa” quanto a própria – cria uma nova realidade, que não é redutível à realidade natural. O mundo que o homem cria como realidade humano-social tem origem em condições independentes do homem e sem elas é absolutamente inconcebível; não obstante, isso diante delas apresenta uma qualidade diversa e é irreduzível a elas. O homem se origina da natureza, é uma parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com as próprias criações, procura destacar-se delas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo. Não fica encerrado em si mesmo e no próprio mundo. Como cria o mundo humano, a realidade social objetiva e tem a capacidade de superar uma situação dada e determinadas condições e pressupostos, tem ainda condições de compreender e explicar o mundo não-humano, o universo e a natureza. O acesso do homem aos segredos da natureza é possível sobre o fundamento da criação da realidade humana (KOSIK, 1976, p. 114).

Essa passagem contém elementos importantes para uma concepção materialista, histórica e dialética de um currículo escolar no qual o conhecimento objetivo da natureza e da sociedade seja visto como uma parte da luta humana pela liberdade. A afirmação de Kosik de que o ser humano é “o único ser do universo, por nós conhecido, capaz de criar a realidade” reconhece a questão da liberdade como algo que está no centro das relações práticas e teóricas entre o ser humano e a realidade. Engels (1979, p. 95), apoiando-se em Hegel, afirma que a liberdade é “o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica”. Pode-se acrescentar a essa linha de raciocínio a ideia de que a evolução histórica humana é um processo de surgimento de novos tipos de necessidade que não eliminam as necessidades básicas de sobrevivência, mas vão além delas, como é o caso da necessidade de arte e de filosofia. Mesmo no caso das ciências naturais,

seu desenvolvimento nos últimos séculos foi muito além da esfera de satisfação das necessidades naturais de sobrevivência.

Nessa perspectiva, justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural, o ser social e suas inter-relações. A natureza já existia antes que o ser humano existisse e já passava por transformações, como a origem do sistema solar; a origem do planeta Terra; as eras geológicas; a origem da vida em nosso planeta e a evolução da vida. Com a evolução das espécies e o surgimento do gênero *Homo* desde os *Australopitecos* até o *Homo sapiens*, ocorreu a grande transformação caracterizada pelo desenvolvimento da atividade, vindo a constituir-se o trabalho, caracterizado como atividade teleológica (dirigida por finalidades conscientes), que produz e emprega meios (ferramentas e linguagem), além de se efetivar de maneira fundamentalmente social. Teve início, assim, o desenvolvimento propriamente histórico-social da humanidade. Essa história, por sua vez, desenvolveu-se por meio das formas de organização social da produção dos bens que satisfizessem as necessidades humanas. Mas os avanços da humanidade no sentido da liberdade têm sido movidos por contradições fundamentais geradas pela luta de classes. Quem negará a importância da Antiguidade Grega para as artes, para a filosofia e para a política? Mas toda essa inestimável riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida numa sociedade construída sobre a base da escravidão. O gigantesco desenvolvimento das forças produtivas pela sociedade capitalista não encontra precedentes na história da humanidade, mas tal desenvolvimento foi obtido à custa da exploração e da alienação do trabalho, da produção de abissais desigualdades sociais e da destruição ambiental. Toda essa saga da humanidade, com suas remotas origens na evolução espontânea da natureza, precisa ser compreendida pelas novas gerações para que elas se situem na história e se posicionem perante as alternativas existentes no presente.

Esse tipo de atitude perante a realidade social e natural exige a formação, nas novas gerações, de um tipo de relacionamento com o mundo que não se limite ao imediatismo e pragmatismo da cotidianidade. Como explica Kosik (1976, p. 10):

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o

que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pode escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e do irracional (Itálicos no original).

Várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade assumida de forma naturalizada. A pedagogia histórico-crítica entende, ao contrário, que “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1983, p. 13). Não se trata, porém, de qualquer consciência filosófica, mas sim daquela que seja capaz de responder de maneira dialética, materialista e histórica a perguntas como: O que é o ser humano? O que é a natureza? O que é a sociedade? O que é o conhecimento? O que é a vida humana e como é possível dar sentido a ela? Como os seres humanos se humanizam? Como eles se alienam perante a realidade criada por sua própria atividade? Como se criam e se desenvolvem os valores? Como se desenvolve historicamente a liberdade? Em que consiste a natureza essencialmente sociocultural do ser humano? Quais as possibilidades de unificação do gênero humano livre e universal? Como se forma e se desenvolve cada indivíduo? Como promover esse desenvolvimento de maneira a que cada ser humano seja único e, ao mesmo tempo, representativo da universalidade da humanidade? Essas questões não esgotam, é claro, o universo da consciência filosófica, mas são indicativas da importância que a filosofia pode ter na transformação permanente da concepção de mundo das novas gerações, em direção à superação das visões de mundo idealistas e místico-religiosas, que naturalizam a sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação. Procurar responder a essas perguntas é, ao mesmo tempo, aprender a desenvolver a reflexão filosófica a partir da experiência humana acumulada nesse terreno. Talvez alguém pense que isso seja algo inconcebível para a educação escolar de

crianças. Mas o fato é que o próprio senso comum, que as crianças assimilam de forma mais ou menos espontânea do ambiente em que vivem, já carrega uma série de noções, muitas vezes conflitantes entre si, sobre algumas das questões acima formuladas. Por que razão deveríamos renunciar à formação de uma reflexão filosófica sobre essas questões e deixar a resposta às mesmas à mercê do senso comum, dos preconceitos e das explicações místico-religiosas?

As ciências e a filosofia, nessa tarefa de impulsionar a consciência humana para além do imediatismo e do pragmatismo da vida cotidiana, têm nas artes grandes aliadas. Melhor dizendo: as grandes obras de arte são indispensáveis ao processo de desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Na grande arte a realidade se revela ao homem. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até à própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com sua própria realidade. Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? [...] a realidade não é um caos de eventos ou de situações fixadas; é unidade dos eventos com os sujeitos dos eventos, é unidade das situações e, portanto, é capacidade prático-espiritual de transcender a situação. A capacidade de transcender a situação – na qual se fundamenta a possibilidade de passar da opinião à ciência, da doxa à episteme, do mito à verdade, do casual ao necessário, do relativo ao absoluto – não significa sair da história, é a expressão da especificidade do homem como ser capaz de ação e de história: o homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos, das circunstâncias, mas com o seu caráter ontocriador (como práxis) possui a capacidade de transcendê-los para se elevar à verdade e à universalidade (KOSIK, 1976, p. 117 e 134).

Para evitar possíveis mal-entendidos em relação aos termos empregados nessa citação, não é demais salientar que “a capacidade prático-espiritual de transcender a situação” nada tem a ver com a ideia religiosa de existência de um mundo transcendente. Ao contrário, trata-se da capacidade humana de transformar objetivamente a realidade a partir de uma compreensão da mesma que não se limite a como ela se apresenta em sua superficialidade momentânea, mas veja nela as possibilida-

des efetivas de se tornar algo diferente do que é atualmente. É esse o significado do caráter “ontocriador” do ser humano.

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

É o caso, por exemplo, dos personagens das grandes obras literárias, com os quais o leitor acaba se relacionando quase como se fossem pessoas de carne e osso, mas que, na realidade, constituem-se em sínteses de muitas individualidades e vivem histórias individuais que são sínteses de muitas histórias humanas. Lukács (2010, p. 195–196) assim explica esse processo pelo qual a literatura leva o leitor para além dos limites de sua vida cotidiana:

Quanto mais profundamente um escritor compreender uma época e seus grandes problemas, tão menos cotidiano será o nível de sua figuração. E isto porque, na vida cotidiana, os grandes contrastes são atenuados, aparecem ofuscados pela intromissão de acasos indiferentes e desconexos, jamais assumindo uma forma verdadeiramente plena e completa; esta só se pode manifestar quanto todo contraste for levado às suas últimas e extremas consequências, e tudo o que nele existir de implícito se tornar patente e tangível. A capacidade, própria dos grandes escritores, de criar personagens e situações típicos, portanto, vai muito além da observação, ainda que exata, da realidade cotidiana. O profundo conhecimento da vida jamais se limita à observação da realidade cotidiana, mas consiste, ao contrário, na capacidade de captar os elementos essenciais, bem como de inventar, sobre tal fundamento, personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias.

O leitor é confrontado com as maneiras pelas quais cada personagem se posiciona perante o mundo, sua vida e perante as demais pessoas. A individualidade do grande personagem está sempre em relação com as de outros personagens. E essas relações entre os personagens

empurram o leitor a uma tomada de consciência sobre aspectos da vida humana que passam despercebidos à consciência imersa na cotidianidade. Em outras palavras, pode-se dizer que a grande obra literária pode contribuir na direção da autoconsciência, como também nos explica Lukács (2010, p. 197):

O alto nível espiritual do herói, que se eleva à lúcida consciência do seu próprio destino, é necessário sobretudo para retirar às situações a sua excepcionalidade, expressando assim o elemento universal sobre o qual elas se apoiam, o qual é a manifestação dos contrastes em seu estágio mais alto e mais puro. De fato, é verdade que a situação excepcional implica em si estes contrastes, mas para passar do “em si” ao “para nós” é absolutamente indispensável que os personagens reflitam sobre suas próprias ações. As formas de reflexão normais, cotidianas, são insuficientes. É preciso atingir a altitude da qual falamos, seja – objetivamente – na elevação do pensamento, seja – subjetivamente – na ligação das reflexões com a situação, com o caráter e com as experiências do personagem.

Algumas observações se fazem necessárias. A primeira é a de que o trabalho educativo realizado pelo professor se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística, seja no campo da literatura ou nos das demais artes. A segunda observação é a de que a escolha das obras também deve ser resultado do trabalho coletivo dos educadores, pois se deixada essa escolha ao sabor das circunstâncias e dos modismos, diminuirão as chances de relacionamento com obras verdadeiramente ricas. A terceira observação é a de que o fato de estar aqui ilustrando a importância das artes com o exemplo dos personagens de obras literárias não significa privilegiar essa forma de arte em detrimento de outras. Cada forma de arte: literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc., atua de maneira específica sobre os sentidos humanos e, se tivermos como objetivo o desenvolvimento de todos os sentidos, há necessidade de igual valorização desses vários campos artísticos. Segundo Kosik (1976, p. 120–121):

[...] um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que o homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de

vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade.

A música, por exemplo, tem uma importância muito grande no desenvolvimento de nossa sensibilidade. A escola deveria levar os alunos a se apropriarem de obras musicais muito mais ricas do que aquelas que estão mais fortemente presentes no cotidiano de boa parte dos alunos e, infelizmente, também de boa parte dos professores. É preciso colocar os alunos em contato com obras musicais que provoquem neles efeitos similares aos provocados em Pelaguéa Nilovna, heroína do romance Mãe, de Máximo Górkki, ao ouvir uma música tocada ao piano.

No início esses sons não emocionavam a mãe; em sua melodia ela só percebia um caos ruidoso. Sua audição não podia captar a melodia no complicado frêmito de um conjunto de notas. [...] A música invadia o quarto e despertava o coração da mãe, imperceptivelmente. Sem saber por que, erguia-se de dentro dela o fosso do antigo sofrimento, há muito esquecido, mas que agora renascia com amarga clareza. [...] O eco das recordações cantava e vibrava no coração da mãe. E, paralelamente, evoluía o pensamento: “Eis aqui: pessoas vivem em paz e amizade. Não brigam, não tomam cachaça, não discutem por causa de um pedaço [...] Sofia jogou fora o cigarro recém-aceso, virou-se em direção à mãe e perguntou: – Não a incomoda o meu barulho, não? A mãe respondeu com irritação que não conseguia conter: – A senhora não me pergunte, eu não entendo nada. Fico sentada ouvindo, pensando... – Não, a senhora deve compreender – disse Sofia – Uma mulher não pode deixar de compreender a música, sobretudo se estiver triste... Ela bateu com força no teclado, e ouviu-se um grito alto, como se alguém tivesse recebido terrível notícia: ela atingiu-o no coração e arrancou aquele som emocionante. Vozes jovens trepidaram assustadas, correndo apressadas e desorientadas para um ponto qualquer: ressoou, novamente, a voz terrível que a tudo ensurdecia. Era como se tivesse havido uma desgraça que não provocava pena pela vida, mas o ódio. A seguir, surgiu alguém carinhoso e forte e entoou uma canção simples e bela, persuasiva e sedutora. O coração da mãe inundou-se pelo desejo de dizer algo de bom àquelas pessoas (GORKKI, 1979, p. 384–387).

Aquela música era, para Pelaguéa, algo diferente dos sons que ela estava habituada a ouvir e que produziu, de início, uma sensação de estranheza e desconforto; mexeu com sentimentos e provocou recorda-

ções de sofrimentos, gerando efeitos que a incomodaram. Note-se a intervenção educativa de Sofia que, diante da reação inicialmente negativa de Pelaguéa, produz diferentes sons ao piano com o intuito de provocar diferentes reações emocionais em sua interlocutora e, dessa forma, levá-la a “compreender” a música. Sofia deliberadamente procurou trabalhar com a sensibilidade musical de Pelaguéa e os efeitos disso na subjetividade da heroína do romance conectaram-se a pensamentos e sentimentos relacionados à sua vida, tornando-se mais consciente a relação entre essa vida e os dramas, os sofrimentos e as lutas de muitos outros seres humanos, como se pode ver na sequência da narração:

Ela não conseguia saciar seu desejo e voltou a dizer-lhes algo que lhe era novo e que lhe parecia incalculavelmente importante. Começou a falar de sua vida e dores, e o sofrimento resignado. Falava sem raiva, com um sorriso de amarga ironia nos lábios, desfiando o escuro novelo dos dias infelizes, enumerando as torturas impostas pelo marido, ela própria surpreendia-se com a mesquinha dos motivos daquelas torturas, espantando-se com sua própria inabilidade de revidá-los... Eles ouviam-na em silêncio, perplexos com o sentido profundo da simples história de um ser humano a quem consideravam uma besta, e que assim se sentia por muito tempo e sem queixas. Parecia que milhares de vidas falavam por sua boca: era uma vida simples e corriqueira, contudo é essa vida que uma infinidade de homens levavam sobre a face da terra, e sua história adquiria sentido simbólico (GORKI, 1979, p.387-388).

Por se tratar de uma obra literária, as coisas acontecem com uma intensidade e um ritmo quase nunca existentes na vida cotidiana, mas nem por isso a situação descrita deixa de expressar algo efetivamente possível, ainda que tal possibilidade possa se concretizar na vida real por caminhos mais longos e as mudanças nos sujeitos se mostrem mais lentas e ocasionadas por uma somatória de muitas intervenções educativas. O que estou procurando destacar com esse exemplo é que as artes, assim como as ciências e a filosofia, ao serem transformadas em conteúdos escolares, são colocadas a serviço da elevação da subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana. Como no exemplo citado, pode ocorrer uma momentânea ruptura com o que o indivíduo pensa e sente cotidianamente, realizando-se uma ação educativa que suspenda momentaneamente a prática cotidiana, colocando o indivíduo numa atitude de direcionamento de sua subjetividade para um de-

terminado objeto não cotidiano, no caso a música. Na cena literária citada, os efeitos dessa ação educativa mostram-se de forma quase imediata, mas na vida real o mais comum é que esses efeitos passem por um longo encadeamento de mediações antes de se fazerem efetivos em termos das atitudes do sujeito perante sua vida, sua individualidade, as outras pessoas e a sociedade.

Para concluir, assinalo que a catarse, considerada por Saviani como um dos momentos do método da pedagogia histórico-crítica, sintetiza essas relações entre os conteúdos escolares e a transformação da concepção de mundo dos alunos. Entretanto, para que consigamos, como professores, contribuir para essa transformação, é preciso que esteja clara para nós a relação entre os conhecimentos ensinados na escola e a visão de mundo neles contida. Essa deve ser uma das marcas definidoras da especificidade da pedagogia histórico-crítica no embate entre as pedagogias da atualidade.

Referências

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8–25, jun. 2015.

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B. F.; ANJOS, R. E. O conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana. In: OLIVEIRA, A. R.; VALLE, L. (Org.). **Filosofia da educação: posições sobre a formação humana**. Curitiba: Appris, 2014, v. 1, p. 147–168.

DUARTE, N. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

DUARTE, N.; ASSUMPÇÃO, M. C.; DERISSO, J. L.; FERREIRA, N. B. P.; SACCOMANI, M. C. S. O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **História da Educação Brasileira: Experiências**

e Possibilidades. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. v. 1. p. 3953–3979.

DUARTE, N. Arte e Formação Humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 145–163.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FEUERBACH, L. **Preleções sobre a essência da religião**. Campinas: Papirus, 1989.

GORKI, M. **Pequenos Burgueses; Mãe**. São Paulo: Victor Civita, 1979.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Vol. 1 (Cuestiones Preliminares y de Principio). Barcelona, Grijalbo, 1966a.

_____. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Vol. 2 (Problemas de la Mimesis). Barcelona, Grijalbo, 1966b.

MÁRKUS, G. **Marxismo e Antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo, Expressão Popular, 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

NETTO, J. P. “Questão Social”: elementos para uma concepção crítica. In: BRAZ, M. (Org.). **Samba, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Expressão Popular, 2013, p. 19–30.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, número 22, p. 1–6, jul.–ago. 1984.

_____. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

CAPÍTULO 4

O QUE ENSINAR? O PATRIMÔNIO CULTURAL HUMANO COMO CONTEÚDO DE ENSINO E A FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE MUNDO NO ALUNO

Ligia Márcia Martins

No presente capítulo, abordaremos a problemática da natureza dos conteúdos de ensino que devam pautar o trabalho pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica. Neste sentido, julgamos por bem recuperar, de princípio, que uma das teses fundantes dessa teoria pedagógica reside na proposição do ensino dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos (SAVIANI, 2003).

Essa questão pautou a preleção antecedente à nossa, proferida pelo Prof. Dr. Newton Duarte¹, que deixou incontestes as relações fundamentais entre os preceitos do materialismo histórico-dialético e a transmissão dos conhecimentos clássicos, tendo em vista o máximo desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, a formação da consciência necessária a uma concepção de mundo apta a orientar ações na direção de sua transformação. Entendemos, assim, explicadas as razões pelas quais a pedagogia histórico-crítica advoga o ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, bem como a educação escolar como aliada imprescindível na luta pela superação da sociedade capitalista.

Dando seqüência a esse enfoque e visando contribuir com outros elementos para nortear a seleção e organização dos conteúdos de ensino – posto que a natureza dos mesmos já esteja devidamente esclarecida, recorreremos às contribuições da psicologia histórico-cultural em suas articulações com a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas afirmam a educação escolar como promotora do desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista tornarem-se representativos dos máximos alcances já consolidados pelo gênero humano. Para tanto, dis-

¹A autora se refere ao artigo que também compõe o conteúdo desse livro, intitulado, *A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar*, de autoria do Professor Newton Duarte.

sertaremos sobre três questões: a educação escolar na promoção do desenvolvimento do pensamento; formação de conceitos; e aprendizagem e ensino como contrários não antagônicos.

A educação escolar na promoção do desenvolvimento do pensamento

A análise das contribuições da educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos demanda, de partida, duas observações. A primeira diz respeito à necessidade de se analisar de *modo radical* sob quais condições esse desenvolvimento ocorre. Esta tarefa, por sua vez, convoca – para além da psicologia, os demais fundamentos da educação, de sorte que tenhamos claro que a psicologia histórico-cultural representa apenas *um dos* fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Como temos afirmado recorrentemente: preterir esse fato pode conduzir a mais um tipo de psicologização da educação escolar.

A segunda observação focaliza a relação específica entre o desenvolvimento da consciência e a educação escolar. Conforme disposto no materialismo histórico-dialético, se a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens – a quem compete representá-la, o processo de conversão, de transmutação do objetivamente dado em subjetivamente elaborado não é um processo de menor importância! E é exatamente sobre esse processo que os conteúdos de ensino incidem. Por conseguinte, toda e qualquer formação que aponta o ideal de “conscientização” mas pretere a natureza dos conteúdos disponibilizados à apropriação pelos indivíduos, ignorando que a consciência humana é um atributo do psiquismo complexo, filo e ontogeneticamente edificado, culmina num viés idealista, subjetivista e artificial, absolutamente alheio e adverso aos preceitos do materialismo histórico-dialético.

Uma vez calcadas no materialismo histórico-dialético, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica apontam como tarefa de um ensino desenvolvente a transmissão dos conceitos mais elaborados, mais complexos, isto é, dos conceitos científicos. Cabe a ressalva: segundo Vigotsky (2001), a adoção do vocábulo “complexo” aponta na direção das estruturas de generalização que sustentam a captação do objeto, pelo sujeito, nas múltiplas e diversas relações que comportam sua existência concreta. E essa captação exige operações lógicas do raciocínio, a saber, análise/síntese, comparação, abstração e ge-

neralização. Nisso reside a proposição desse autor segundo a qual o verdadeiro conceito se apresenta como um “sistema de conceitos”.

Compreendendo que cabe ao processo funcional pensamento a elaboração da imagem do objeto em suas relações internas e abstratas e, reconhecendo que a formação da referida imagem tem suas origens nas sensações e percepções, para que a educação escolar opere a favor de seu desenvolvimento há que organizar-se na esteira das demandas requeridas à superação das condições nas quais as relações entre objetos revelam-se de modo aparente, casual e superficial. Apenas assim, suplantando a apreensão do real da aparência à essência – não dada à captação sensível, o pensamento poderá apreender as regularidades gerais e as múltiplas relações instituintes da realidade concreta.

Otimizar esse processo fornecendo-lhe uma direção lógica é tarefa da educação escolar que pretenda ser desenvolvente. Esta tarefa, por sua vez, deve acompanhar toda a história de formação dos sujeitos, tendo em vista a edificação de estruturas mentais abstrativas à vista das quais o pensamento possa firmar-se como generalização, uma vez que em sua base reside a capacidade cognitiva de descoberta dos vínculos internos entre o particular e o geral e vice-versa.

Indubitavelmente, a gênese do pensamento radica no trato objetivo da realidade, à medida que as formas sensoriais de relação com ela se tornam insuficientes para a resolução dos problemas e desafios impostos pela mesma. Por isso o pensamento desponta, desde as suas origens, produzido na relação entre sujeito e objeto, isto é, na atividade que vincula a pessoa às suas condições objetivas de vida. Contudo, a superação da primazia da captação sensível pressupõe um longo processo, mas apenas ele possibilita o alcance do pensamento abstrato por superação do pensamento sensório-motor, sincrético, que domina nas origens da vida, tanto filo quanto ontogeneticamente.

A importância da educação escolar para o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, do sistema psíquico, reside na qualidade daquilo que ela disponibiliza tendo em vista a ascensão da “inteligência prática”, operacional, resultante da captação imediata do objeto, em direção à captação mediada do mesmo. Ora, haja vista que mediação aponta na direção da forma – na qualidade de expediente/ interposição que provoca transformação, há que se reconhecer que a análise da forma demanda, necessariamente, a análise de seu conteúdo. Ademais, a exemplo das próprias leis físicas, o conteúdo delimita a forma e a forma prescreve os alcances do conteúdo.

O exposto permite-nos responder à questão acerca daquilo que a escola deva ensinar. Cabe-lhe ensinar *o que* interpondo-se entre sujeito e objeto(s), transforme os modos de o sujeito operar com eles à medida de seu desvelamento. Mas, para que o referido desvelamento ocorra, caberá ao psiquismo suplantar a representação sensível (imagem) fenomênica do objeto pelo seu conceito, isto é, por sua representação simbólica. Não sem razão, Vygotski (1996; 1997) identificou o percurso de desenvolvimento do pensamento com o processo de formação de conceitos.

Atuar a serviço da qualidade do longo e complexo processo de formação de conceitos é, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, tarefa precípua da educação escolar, na medida em que apenas essa formação possibilita a cada indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Trata-se, portanto, de alinhar o “dever ser” da escola ao “dever ser” do desenvolvimento do pensamento, representado pelo pensamento por conceitos, pelo pensamento teórico! Dito de outro modo:

Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida na forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela (MARTINS, 2013, p. 304).

Ademais, é precisamente nesse âmbito que a educação escolar corrobora dada concepção de mundo, incidindo não apenas na maneira de pensar da pessoa, mas, sobretudo, em sua maneira de *ser no mundo*. Não por acaso temos afirmado recorrentemente que o maior alcance do pensamento teórico aponta na direção da formação da consciência e da própria personalidade das pessoas (MARTINS, 2014).

O pensamento teórico, por seu turno, não deriva diretamente da atividade sensorial em relação aos objetos e fenômenos da realidade, não se limitando ao conhecimento do imediato. Sua característica central é abarcar aspectos que não são observáveis sem elementos de permeio e, para tanto, só pode operar na base de complexas estruturas de generalização consubstanciadas em conceitos. Ocorre, ainda, que as estruturas de generalização também resultam culturalmente formadas, assumindo formas qualitativas distintas ao longo da vida dos indivíduos.

Vigotski destacou reiteradamente que as transformações qualitativas dos conteúdos do pensamento resultam de um processo de desenvolvimento cultural, histórica e socialmente condicionado que supera por incorporação as bases rudimentares e estruturais do psiquismo. O autor postulou também que o núcleo desta formação reside na formação de conceitos, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento de complexificação do pensamento. O processo de formação de conceitos subjugase, por conseguinte, aos processos de internalização de signos, ou, à aprendizagem do universo simbólico pelo qual a realidade concreta conquista existência abstrata, possibilitando a inteligibilidade do real, isto é, a edificação da consciência.

Formação de conceitos

Como exposto e em conformidade com a psicologia histórico-cultural, o processo de formação de conceitos está na base do desenvolvimento da consciência, uma vez que a ele cumpre a tarefa do ordenamento lógico da imagem subjetiva da realidade objetiva – a conversão da representação em signo. A partir de inúmeras pesquisas que realizou, Vigotsky (2001) concluiu que o pensamento atravessa vários períodos ao longo de sua formação, quais sejam: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento abstrato. O pensamento por complexos, por sua vez, se realiza em cinco etapas, a saber: complexo associativo, complexo coleção, complexo cadeia, complexo difuso e pseudoconceitos.

Numa síntese extremamente apertada acerca da referida periodização, temos que o *pensamento sincrético* corresponde aos anos iniciais de vida, antecedendo o entrecruzamento entre fala e pensamento. A palavra – ou o seu equivalente funcional, ainda carece de significado abstrato, e a ausência do significado da palavra corresponde à ausência do significado simbólico do mundo. A imagem psíquica do real se apresenta, por conseguinte, como um emaranhado de representações que se ligam de modo casual e assistemático.

Todavia, o desenvolvimento da fala vai, gradativamente, exigindo articulações mais estáveis entre os aspectos fonético e semântico da palavra, abrindo as possibilidades para o pensamento por complexos. Os complexos são estruturas mínimas – primárias, de generalização baseadas na descoberta de vínculos reais entre as coisas a partir da expe-

riência prática, sensorial e imediata. Daí que todas as etapas do pensamento por complexos firmem-se na empiria e nas manifestações fenomênicas dos objetos, isto é, em sua captação particular e pseudoconcreta.

Os primeiros vínculos entre os objetos identificados pela criança referem-se às conexões associativas entre os traços que lhes são sensorialmente comuns, próprios ao primeiro tipo de complexo, que é o *associativo*, cujo núcleo é, portanto, o traço perceptível comum. Mas para além da descoberta desse tipo de relação, os domínios mais ampliados sobre o campo perceptual resultantes da atividade-guia² objetual-manipulatória – a promover a descoberta do uso funcional dos objetos, conduzem ao estabelecimento de novas relações, a exemplo da complementaridade funcional entre as coisas, fazendo emergir o *complexo coleção*. O complexo coleção caracteriza-se pela descoberta de relações lógicas primeiras entre os objetos, corroborando a superação do sincretismo inicial.

Destaque-se que todas as conexões estabelecidas pela criança resultam de sua experiência prática e visual, que, uma vez mais vasta, mais enriquecida, conduz ao pensamento por *complexo cadeia*, resultante da descoberta da união dinâmica e sequencial de qualquer atributo perceptivo-figurativo concreto. Os encadeamentos perceptivo-figurativos vão induzindo novos nexos lógico-causais – para além da complementaridade funcional, mas ainda absolutamente circunscritos às manifestações aparentes dos objetos e fenômenos, dado que direciona a criança à conhecida “fase dos porquês”. E é na base desses novos nexos lógico-causais que a criança se lança ao estabelecimento de outras relações, caminhando para ultrapassar a exclusividade das esferas visuais e práticas. Avança, assim, para o *complexo difuso*, marcado por relações livremente estabelecidas entre os objetos e fenômenos. Esse tipo de complexo é fortemente marcado pelo subjetivismo infantil e, igualmente condicionado pela descoberta de que as ocorrências do mundo possuem explicações, embora ao reconhecê-las a criança ainda não leve em conta as leis objetivas que regem a existência concreta.

Mais uma vez, são as apropriações culturais que promovem o avanço para a última etapa do pensamento por complexo, denominada

² Compreende-se por atividades-guia ou atividades dominantes aquelas que provocam e promovem as mudanças qualitativas mais decisivas em cada um dos períodos do desenvolvimento, culminando na reconfiguração de todo psiquismo e, conseqüentemente, da maneira de ser da pessoa.

pensamento por pseudoconceitos. Esse período desponta no fim da idade pré-escolar e avança até a idade de transição (adolescência). Nele, as generalizações já suplantam as “livres conexões”, e as palavras – na condição de conceitos, conquistam maior grau de objetividade. Todavia, tais conceitos, como diria Vigotski, se apresentam como tal no âmbito fonético da palavra, mas resultam ainda como complexo em seu âmbito semântico. Daí que apenas o ensino calcado nos “verdadeiros conceitos” possa promover a superação dos pseudoconceitos, abrindo as possibilidades para o desenvolvimento do *pensamento abstrato*, teórico, pelo qual os nexos subjacentes aos objetos e fenômenos resultam captados em razão de uma rede de relações lógico–concretas, de sorte que por essa via os conceitos se firmam como resultantes de múltiplas determinações, isto é, como um “sistema de conceitos”!

A partir do exposto, podemos afirmar que os conteúdos de ensino incidem nas estruturas de generalização (identificação de propriedades gerais dos objetos transpondo–as para outros que lhes sejam semelhantes), devendo nelas intervir para que se requalifiquem, e isso significa dizer: para que promovam aprendizagens desenvolventes. Todavia, a requalificação dos nexos lógico–causais estabelecidos livremente pelo pensamento infantil demanda apropriação de nexos lógico–causais objetivos; que sejam fidedignos à realidade concreta corroborando, gradativamente, a superação de apreensões particulares e casuais em direção à universalidade dos fenômenos. Mas, para tanto, quem ensina precisa dominar os referidos nexos, ou seja, carece fundamentar a educação em conhecimentos científicos.

O ensino e a aprendizagem como contrários não antagônicos

Via de regra desponta, sobretudo entre professores, uma pergunta: como disponibilizar o ensino calcado em conceitos científicos desde a mais tenra idade, ou seja, desde a educação infantil? Foi na tentativa de responder a essa interrogação que formulamos (MARTINS, 2009) a distinção entre conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica, tomando como referência o desenvolvimento da criança – posto que o trabalho do professor deva sempre pautar–se em conteúdos de formação teórica, em conceitos científicos.

Os conteúdos de *formação operacional* são aqueles que incidem diretamente na promoção do desenvolvimento de novas habilidades na criança, acionando as funções psíquicas mobilizadas pela atividade-guia, e criando as bases para a formação de comportamentos complexos, culturalmente instituídos. Incidem, portanto, indiretamente na formação de conceitos. Já os conteúdos de formação teórica incidem diretamente nas estruturas de generalização (formação de conceitos) e indiretamente na complexificação das funções psíquicas. Trata-se de uma relação teórico-prática cruzada que se instala na relação entre aluno e professor e que tenciona o sensorial/empírico pelo abstrato.

O que estamos colocando em foco é a necessidade do reconhecimento de que toda construção de conhecimento – portanto toda aprendizagem, assenta-se, no ponto de partida, no plano concreto-difuso, circunscrito às manifestações fenomênicas do real em suas implicações sensíveis, práticas e imediatas. Transposta essa premissa ontológica para o plano ontogenético, isto é, levando-se em conta o desenvolvimento dos sujeitos particulares, indubitavelmente, os conteúdos de ensino a serem disponibilizados nos primórdios do mesmo visam atender demandas operacionais para os domínios do sujeito sobre o real, na base das quais outras e mais complexas demandas despontarão.

A título de exemplo: a uma criança inserida na educação infantil em seu primeiro ano de vida, visaremos que ela aprenda inúmeras habilidades fundamentalmente operacionais, sobretudo a andar e a falar. Mas o faremos – no âmbito da educação escolar, por meio de conteúdos científicos acerca das formas mais adequadas para a construção de tais habilidades. Há que se identificar, nesse exemplo, dois agentes sociais: a criança/aluno e o adulto/professor, que ocupam diferentes ‘lugares’ nesse processo. O primeiro, marcado pelo não domínio e o segundo, pelo oposto, sendo que tais domínios subjagam a si os conteúdos internos veiculados por ambos no que se refere ao desenvolvimento de tais habilidades.

Ao aluno de nosso exemplo – criança em seu primeiro ano de vida, importa-nos que domine um conteúdo de cunho fundamentalmente operacional: que aprenda a andar. Mas, para tanto, compete ao professor o domínio de conteúdos teóricos que orientem o ato de ensinar a fazê-lo. Eis pois, em jogo, a prevalência de um conteúdo de natureza operacional mas que comporta, por interioridade, conteúdos de natureza teórica. Todavia, ao aprender a andar, descortinam-se, para a criança, novos horizontes em relação às demandas de seu entorno físico e

social, a exigirem outras aprendizagens tendo em vista o desenvolvimento de novas capacidades e assim, sucessivamente. Dentre tais capacidades, uma em especial se destaca, qual seja, a formação da capacidade abstrativa e, em sua base, a formação de conceitos e o trato cada vez mais complexo com conteúdos teóricos. Todavia, esse movimento de complexificação da relação sujeito–objeto e a descoberta dos nexos lógico–causais que existem entre os fenômenos não é natural, daí sua dependência em relação às condições objetivas de vida e de educação às quais a pessoa é submetida.

Nossa proposição em relação à distinção entre conteúdos de natureza operacional e conteúdos de natureza teórica cumpre também a função de ilustrar as especificidades distintas que existem entre os processos de aprendizagem e de ensino e o percurso de escolarização como promotor de ascensão do operacional ao teórico, do concreto ao abstrato. Consideramos que o cerne da educação escolar aponta o trato adequado desses dois processos opostos mas indissociáveis um do outro, operando a favor da superação da prevalência do primeiro em direção ao segundo.

Conforme advogamos (MARTINS, 2013), a aprendizagem e o ensino atendem percursos lógicos diferentes. A aprendizagem ocorre de “baixo para cima”: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese à síntese, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’: do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando–se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade.

O esclarecimento da natureza e lógica internas da aprendizagem e do ensino nos conduz à defesa da *contradição* como fator central na dinâmica entre tais processos e, igualmente, o planejamento intencional do trabalho pedagógico – conforme postulado pela pedagogia histórico–crítica, como condição para que essa dinâmica se movimente na direção do máximo desenvolvimento do pensamento dos aprendizes.

Por outro lado, a compreensão da contradição como característica central das relações entre ensino e aprendizagem permite–nos elucidar, na base dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico–

crítica, o quanto essa teoria pedagógica supera tanto os enfoques considerados “tradicionais” – cuja centralidade radica na figura do professor e, conseqüentemente, do ensino; quanto os enfoques escolanovistas que, por não operarem a “curvatura da vara” (SAVIANI, 1984) substituíram a centralidade do professor/ensino pelo aluno/aprendizagem. Por essa via, nenhum desses enfoques pedagógicos adentrou, radicalmente, no cerne da educação escolar.

Julgamos importante frisar, portanto, que a compreensão acerca dos postulados da pedagogia histórico-crítica exige domínios do método que lhe confere sustentação, ou seja, do materialismo dialético, especialmente no que se refere ao reconhecimento da contradição como mola propulsora de toda e qualquer transformação. Como decorrência do descolamento da pedagogia histórico-crítica de seus fundamentos metodológicos, não raro nos deparamos com interpretações equivocadas segundo as quais esta teoria pedagógica conclamará um “retrocesso” em direção à pedagogia tradicional.

Sob nossa avaliação, tais interpretações resultam, como assinalado, de incompreensões metodológicas, mas também decorrem do fato de preterirem que o planejamento de ensino proposto pela pedagogia histórico-crítica se efetiva referenciado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013). Mais uma vez, urge que se compreenda esta proposição dialeticamente, de sorte que o trabalho pedagógico possa ser compreendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina.

Não sem razão, o desvelamento da natureza social do desenvolvimento psíquico, a proposição de que o mesmo assenta-se na atividade que vincula o sujeito às suas condições culturais de vida e educação, a constatação de que nem todas as atividades realizadas pela pessoa possuem o mesmo potencial desenvolvente ao longo dos vários períodos da vida – dado que culmina na identificação das atividades-guia como parâmetros para a caracterização da periodização do desenvolvimento psicológico; tornam-se conteúdos fundamentais para a compreensão acerca de quem seja o destinatário do ensino escolar.

Contudo, o destaque conferido ao destinatário assenta-se na distinção proposta por Saviani (2012) em relação ao que seja captar o “aluno empírico” e o “aluno concreto”. Em conformidade com o autor, o trato com o aluno empírico assenta-se no imediatamente observável e em suas características espontaneamente manifestas, diferentemente, o trato com o aluno concreto demanda reconhecê-lo para além das

aparências, entendendo-o como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe foram legadas. O destinatário do ensino precisa ser entendido como síntese de múltiplas relações e, dentre elas, as que ele estabelece em seu percurso de escolarização.

Em suma:

Ao longo desta exposição procuramos demonstrar que a força motriz do desenvolvimento psíquico é o ensino, sobretudo, a educação escolar; que a aprendizagem provoca transformações culturais no psiquismo humano otimizando assim, o próprio ensino. Ou seja, a aprendizagem do universo cultural simbólico é condição imprescindível para o aprimoramento psíquico tornando-o apto para a realização de comportamentos complexos, a exemplo de acuidade sensório-perceptual, atenção voluntária, memória lógica, operações lógicas do raciocínio, capacidade imaginativa, dentre outras, mas, sobretudo, para a realização do autodomínio consciente da própria conduta.

Nessa direção, a psicologia histórico-cultural postula que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento para promovê-lo, e não aquele que segue a reboque do desenvolvimento já alcançado espontaneamente pela criança. Afirmando que a educação escolar não deve operar nem aquém nem além dos patamares de desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos, estabelece uma distinção entre “nível de desenvolvimento efetivo” – expresso naquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente posto que suas estruturas cognitivas já estão aptas para tanto e “área de desenvolvimento iminente” – referente ao que a criança ainda não domina mas será capaz de fazê-lo pela mediação do ensino (do professor) que, assim procedendo, complexifica continuamente as referidas estruturas.

Como elementos teóricos para corroborarem o trabalho pedagógico na área de desenvolvimento iminente, a psicologia histórico-cultural apresenta, à luz de inúmeras pesquisas, as características acerca da periodização do desenvolvimento psíquico. Em conformidade com essa caracterização, lança luz para a captação do aluno concreto e, por conseguinte, para a identificação do destinatário do ensino levando-se em conta as atividades-guia que marcam os diversos períodos de sua formação. Igualmente, a psicologia histórico-cultural evidencia o papel do

ensino na orientação do trânsito metabólico pelo qual cada atividade–guia se faz gestada na e pela atividade–guia antecedente.

E, para que essa formação ocorra, a teoria psicológica em tela aponta uma distinção entre “conceitos espontâneos” e “conceitos científicos”, afirmando que a potencialidade desenvolvente dos segundos suplanta a dos primeiros, haja vista que, superando os primeiros por incorporação, conclamam as elaborações intelectivas requeridas para o exercício contínuo do ato de raciocinar requerido ao desvelamento dos nexos lógico–causais objetivos que existem entre os fenômenos – tarefa precípua da educação escolar!

Destaque–se, ainda, que a psicologia histórico–cultural deixa bastante evidente que o ensino dos conceitos espontâneos (vinculados ao nível de desenvolvimento real da criança) não conduz, por si mesmo, ao domínio dos conceitos científicos como muitas vezes se acredita. Ambos diferem tanto em relação à forma quanto ao conteúdo do pensamento que mobilizam, posto que os conceitos científicos subjugam–se à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, ao raciocínio lógico, esferas que se revelam extremamente frágeis na adoção dos conceitos espontâneos, orientados fundamentalmente por sua aplicação prática e pragmática.

Consequentemente, a formação dos conceitos científicos se impõe como tarefa central do ensino escolar, que deve assegurar, para todas as pessoas, aprendizagens que operem na área de desenvolvimento iminente. Cabe reiterar que o ensino – dos conceitos científicos, não incide apenas na aprendizagem dos aspectos específicos do conteúdo ensinado (língua portuguesa, matemática, ciências etc.), posto exercer decisiva influência na formação de estruturas mentais mais gerais, isto é, nos fundamentos das maneiras de pensar e agir e, consequentemente, de ser dos indivíduos.

Pelas razões expostas, a psicologia histórico–cultural lança luz ao “dever ser” da educação escolar no que tange às suas implicações para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, fato esse corroborado pelas mais recentes pesquisas desenvolvidas atualmente no campo das neurociências. Frise–se que inúmeros neurocientistas têm afirmado recorrentemente que é chegada a hora de “a ciência chegar na escola”, de sorte que o trabalho pedagógico possa ser orientado pela objetividade científica e não por ideários e modismos via de regra carentes de fundamentação.

Frisamos, porém, que não obstante os importantes contributos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar ela não é uma teoria pedagógica, mas sim, a teoria que fornece os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, segundo a qual: a escola é o *locus* privilegiado para a socialização do saber sistematizado; os conteúdos escolares devem pautar-se nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente elaborados e referendados pela prática social da humanidade; a educação escolar é um processo privilegiado para, no âmbito do ensino, promover o desenvolvimento equânime dos indivíduos; a tarefa central da educação escolar é a formação das novas gerações na base de apropriações representativas das máximas conquistas do gênero humano, desenvolvendo nelas a capacidade para se imporem como sujeitos da história.

Na esteira destes postulados, a pedagogia histórico-crítica anuncia a tríade conteúdo – forma – destinatário como princípio básico para o planejamento pedagógico, de sorte que a defesa radical da pedagogia histórico-crítica em relação à natureza dos conteúdos de ensino não se identifica com nenhuma proposta centrada unilateralmente nos conteúdos (não se trata de uma pedagogia “conteudista”), posto que nenhum dos elementos da referida tríade, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.

Por isso, a proposição da psicologia histórico-cultural segundo a qual o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo encontra amparo educacional na pedagogia histórico-crítica e não significa ensinar à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender. Trata-se de inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e os limites que se põem de manifesto no desempenho inicial das crianças e, com base nas possibilidades existentes em cada uma delas, converter limites em novas e sucessivas possibilidades.

Contudo, esse é um processo cujos resultados não são necessariamente verificáveis de imediato, posto assentar-se na formação das estruturas psiconeurológicas que possibilitam os máximos alcances afetivo-cognitivos. Apenas gradativa e processualmente o ensino dos conteúdos escolares vai disponibilizando os instrumentos, as “ferramentas”, imprescindíveis para um pensar cada vez mais elaborado colocando, assim, a aprendizagem a serviço do desenvolvimento.

Note-se, pelo exposto, que proposições pedagógicas calcadas na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica não se

coadunam com a perspectiva pedagógica construtivista, ainda hegemônica em nosso país e, por isso, de maior conhecimento por parte de muitos, sejam eles pais ou professores. Contudo, a adesão à perspectiva histórico-crítica, em franca expansão por todo território nacional – dado que se evidencia neste Congresso ao reunir aproximadamente mil pessoas, resulta da busca, por parte de educadores e gestores educacionais, de alternativas viáveis e necessárias para o enfrentamento dos baixíssimos índices de aprendizagem escolar que assolam o país, conforme revelam as diferentes avaliações externas institucionais.

Estamos afirmando que se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar. Conforme procuramos demonstrar, o ensino que se volta aos objetivos desenvolventes não é aquele que reproduz na escola a cotidianidade, marcada pela heterogeneidade, pelo espontaneísmo, por ações assistemáticas e por atividades lúdicas tais como as que podem e devem ocorrer fora da escola; também não é aquele que esvazia a educação escolar dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em nome de conteúdos de senso comum, de conceitos espontâneos e de pseudoconceitos. Igualmente, não é aquele que atribui as possibilidades de aprendizagem às características dos alunos empíricos – tais como manifestas em seu nível de desenvolvimento real, mantendo-os reféns do que são em detrimento daquilo que podem vir a ser.

Contudo, há que se reconhecer que a implementação de modelos educacionais calcados na pedagogia histórico-crítica demanda fortes investimentos na formação contínua dos professores, haja vista que a formação inicial dos mesmos ainda se faz, via de regra, em anuência ao ideário construtivista, que tão poucos contributos têm legado à educação escolar, especialmente, às escolas públicas. Urge reconhecer que apenas uma formação sólida de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente e, igualmente, reconhecer que a fragilidade cultural na formação de professores no Brasil vem, cada vez mais, usurpando-os dos instrumentos requeridos para o exercício de seu trabalho – independentemente do aporte pedagógico que se adote. Por conseguinte, a formação de professores em serviço se institui como via fundamental para toda e qualquer mudança qualitativa que se pretenda para a educação escolar pública.

Finalizando, esperamos ter contribuído para aclarar que um trabalho pedagógico desenvolvente é aquele que interpõe conceitos cien-

tíficos entre os conceitos espontâneos e seus objetos, tendo em vista torná-los *concretamente inteligíveis* graças à superação dos sincretismos e do pensamento por complexos, especialmente em sua forma de pseudoconceitos. Consideramos que sem contradição, não há movimento: assim o é na natureza, na sociedade e conseqüentemente no psiquismo do ser social!

Referências

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **A Formação Social da Personalidade do Professor**: um enfoque vigotskiano. 2. Ed., Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Ensinando aos pequenos**: zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

_____. “Perspectiva marxiana do problema subjetividade–intersubjetividade”. In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 21–46.

VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor, 1996.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid, Visor, 1997.

CAPÍTULO 5

COM ENSINAR? O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A AULA COMO UNIDADE CONCRETA DE RELAÇÕES SOCIAIS

Angelo Antonio Abrantes

O problema teórico-prático que suscita a pergunta “como ensinar?” nos remete à reflexão sobre o *método* organizador da prática educativa; portanto, para além das necessárias preocupações operacionais da organização da *aula*, faz-se necessário um início de exposição que indique os fundamentos filosóficos que orientam a relação do professor e da instituição educativa no processo de formação dos estudantes enquanto princípios gerais. Pressupõe-se que a determinação da educação no processo formativo da pessoa caracteriza-se pela intencionalidade e organização da prática educativa no sentido de qualificar a relação do estudante com a realidade em suas contradições e antagonismos.

Para operacionalizarmos a tarefa de refletir sobre tema de tamanha complexidade tomamos a decisão de destacar alguns aspectos que indiquem a necessidade de produzir resistência à alienação no campo da educação, estando cientes de não ser possível esgotar o assunto no espaço dessa exposição. A reflexão se desenvolve a partir da tese de que a relação do estudante das classes populares com os conhecimentos elaborados (complexos), mediado por um método didático, é uma das dimensões da luta pela emancipação humana.

Organizaremos a apresentação sobre “Como ensinar” a partir dos princípios da pedagogia histórico-crítica, procurando abordar o método pedagógico proposto enquanto um sistema teórico-prático, evitando o tratamento dos conhecidos momentos desse método – prática social, problematização, instrumentalização, catarse, prática social – de forma fragmentada ou como uma espécie de tecnologia de ensinar a ser aplicada nas aulas. (SAVIANI, 2000a)

No primeiro tópico, *Como ensinar e os fundamentos do método da pedagogia histórico-crítica*, destacaremos que o método se organiza a partir da compreensão da prática social nas circunstâncias da luta de classes e

na particularidade da sociedade capitalista. Portanto, a questão “como ensinar” se transforma no problema como ensinar e socializar as produções humanas mais elaboradas de modo a permitir que todos os indivíduos em processo de formação transformem-se em estudantes e se desenvolvam como seres humanos no processo de apropriação da humanidade objetivada no real, a pressupor a incorporação dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos.

Em seguida, mesmo considerando a posição de que o método da pedagogia histórico-crítica não se caracteriza como receituário de como ensinar restrito ao imediatismo da sala de aula, destacaremos que a *aula* sintetiza relações centrais referentes à prática educativa. Assim, no segundo momento da exposição, intitulado *Como ensinar: a aula como unidade concreta de relações sociais*, afirmaremos que o método didático em questão pode funcionar como sistema organizador das decisões tomadas na produção da aula, visto que a aula se caracteriza como uma unidade concreta de relações sociais que pressupõe ensino, aprendizagem, desenvolvimento do estudante. A aula concentra em sua dinâmica viva desde as questões mais abstratas e gerais inerentes à prática educativa até questões particulares que surgem nas situações singulares do processo educativo.

Concluiremos indicando que os estudantes necessitam iniciar o processo de relação com o conhecimento elaborado na escola, pois o processo de formação da pessoa consciente de si e do mundo se estrutura nas bases das relações sociais produzidas no processo educativo.

Como ensinar e os fundamentos do método da pedagogia histórico-crítica

Concebendo o processo formativo como tensão dialética entre *ser-vir-a-ser*, a referência organizativa e mediadora das decisões inerentes à prática educativa é a relação mais complexa e elaborada do humano com a realidade, qual seja, a perspectiva de produzir vinculação consciente com o mundo de modo que essa consciência se desenvolva não apenas como reflexo do mundo objetivo, mas como possibilidade de criação coletiva e consciente do mundo – como momento da *práxis*.

Orientar-se por essa relação mais complexa para refletir sobre momentos do desenvolvimento individual nos quais essa relação ainda não se realiza objetivamente, especialmente nos primeiros anos da esco-

larização, representa uma posição metodológica que acena para o princípio de que os modos complexos e elaborados de relação com a realidade referenciam o processo de pensar e agir na práxis educativa. A educação e o ensino têm o sentido de promover o desenvolvimento da relação consciente com o real e a história desse movimento formativo na vida dos indivíduos se inicia nas relações sociais de que participam as crianças, podendo as relações escolares produzir bases para que esse modo de existência venha a se *incorporar* na existência individual.

A referência educativa de produção do ser humano da *práxis* não se caracteriza como um modelo ideal a ser atingido ou não pelo indivíduo para classificá-lo, mas refere-se ao reconhecimento de que historicamente se produziu possibilidades objetivas de vinculação complexa com a realidade de modo a ser possível compreendê-la em sua dinamicidade histórica, para além das aparências e das relações imediatas, orientando práticas superadoras do existente. Ao mesmo tempo, essa referência é fundamental na medida do reconhecimento de que tal possibilidade histórica de vínculo consciente com o mundo não se efetiva naturalmente na vida das pessoas e nem sem disputas oriundas da luta de classes, visto que as relações sociais concretas impedem que a história seja apropriada de modo consciente pela maioria dos indivíduos alienando-os das conquistas humanas e dificultando a compreensão da sua condição no mundo.

Nesse contexto, tratar do tema “Como ensinar?” nos remete às questões do método educativo, e, no caso, ao método da pedagogia histórico-crítica. Essa concepção apresenta abstrações teóricas sobre o caminho a ser considerado na elaboração coletiva da prática educativa, tendo como referência central a prática social ou as relações sociais concretas. A prática social tomada como referência organizadora do percurso metodológico da atividade educativa implica um posicionamento sobre a relação escola-sociedade, indicando a necessidade de compreensão sistemática sobre o modo de produzir e reproduzir social e a função que desempenha a instituição escolar nas formações sociais que se inserem.

A pedagogia histórico-crítica se fundamenta no reconhecimento de que a educação atual se produz na sociedade de classes e consequentemente no contexto de luta de classes e que, portanto, se insere metodologicamente como uma prática posicionada nessa luta vislumbrando constituir-se como um instrumento orientador da classe trabalhadora nos seus anseios por educação de qualidade. O antagonismo

entre capital e trabalho, a necessidade de formação diferenciada da força de trabalho decorrente do modo de produção capitalista, a desigualdade substancial nas condições de vida que lhe é inerente, a dualidade de projetos educativos para diferentes classes sociais indicam uma situação do fazer educativo em que o método pedagógico se caracteriza como expressão do compromisso com a necessidade histórica de formar pessoas que pensem e transformem a sociedade. Pessoas que produzam relações sociais libertadoras.

Na perspectiva metodológica do educar transformando, a instituição escolar, em nenhum de seus níveis, poderia caracterizar-se e orientar-se pela produção de relações sociais adaptativas às tendências hegemônicas da sociedade de classes na particularidade da formação social atual, visto que essas relações são predominantemente desumanizadoras. O método pedagógico considerado se articula com o projeto de revolucionar o modo de produzir e reproduzir a existência, concebendo a prática educativa como mediação fundamental e inerente ao processo de superação da sociedade mercantil.

Se existe o reconhecimento de que não é pela educação que as desigualdades estruturais advindas do processo produtivo serão superadas, a orientação metodológica dessa pedagogia indica que a educação é um meio fundamental na produção das condições de participação efetiva e posicionada na luta por condições humanas de existência. Assim, o processo educativo se articula a partir da dialética continuidade-ruptura, visto que é necessário se apropriar de modo crítico das conquistas históricas no campo dos conhecimentos e ao mesmo tempo romper com visões de mundo e práticas que consubstanciem relações de dominação e exploração.

Observamos que a reflexão sobre o método pedagógico não abstrai questões relativas ao *sentido* da prática educativa, sendo necessário “conviver” com as questões “formar para quê?” e “formar para quem?”, explicitando e debatendo o compromisso da prática educativa com o conjunto da sociedade. Em coerência com o materialismo histórico dialético, o método da pedagogia histórico-crítica se fundamenta no princípio de que não se trata apenas de educar para o mundo existente, mas que a tarefa decisiva da educação é a formação para luta transformadora da realidade. Prática social que somente pode ocorrer a partir da compreensão radical dos fatos do mundo, desvelando suas contradições e conflitos.

O pressuposto central do método é a articulação da prática educativa com o movimento de transformar a realidade, implicando-se com a tarefa de produzir forças sociais no sentido de superação da sociedade alienada. Esse trabalho é o que dá sentido à prática educativa fundamentada nos princípios do materialismo histórico dialético, reconhecendo que o *ato de ensinar*, considerado como uma interposição que provoca transformações na relação do estudante com a realidade, caracteriza-se como momento da *práxis* que visa a formação nos indivíduos da capacidade de *pensar – sentir – agir* para além das aparências.

A tarefa institucional da escola nesta perspectiva tem o sentido político de socializar “instrumentos” teórico-práticos sintetizados como conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos ao conjunto de seus integrantes, de modo que ocorra o processo de *incorporação* em cada estudante da *riqueza* humana produzida histórica e socialmente (SAVIANI, 2000b). Nesse sentido, afirma-se a possibilidade de produção da relação consciente com a realidade, ou seja, a possibilidade de produzir-se na luta que se trava no campo educativo condições para a formação no psiquismo da representação fidedigna da realidade objetiva.

Pela relação teórica com o mundo revelam-se ao estudante objetos e fenômenos da realidade no movimento e tensão que lhe são inerentes. Portanto, tem-se como orientação metodológica das decisões educacionais a tarefa de formar em cada estudante a relação teórica com o mundo, projetando a *práxis* superadora das circunstâncias históricas.

O ser humano se produz, por um lado, a partir das determinações das circunstâncias, e, por outro, pelas conquistas históricas que representam a sua libertação em relação às circunstâncias, na medida em que exerce relativo domínio sobre a natureza e sobre sua própria história. A produção de circunstâncias humanas é característica definidora da relação do ser humano com a realidade e, na tensão necessidade-liberdade, inerente à condição humana no mundo, é que a prática educativa encontra sentido e orientação metodológica, pois atua na possibilidade de fortalecer o polo *liberdade* nas relações sociais, na sociedade, na existência das pessoas – na vida de cada estudante.

Assim, o método pedagógico encontra-se a serviço do processo de socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, que, por sua vez, permitem aos indivíduos participarem ativamente dos *problemas* históricos a partir da apropriação das conquistas humanas em diversificados campos do saber e com a atualidade de se implicar com necessidades humanas que sintetizam dimensões universais e particula-

res. Em síntese, o método, além de fundamentar-se no pressuposto da superação da sociedade de classes, organiza-se como instrumento de luta na tarefa de socializar conhecimentos de máxima complexidade, concebendo-os como propriedade coletiva do ser humano. Ensinar e possibilitar que os indivíduos aprendam e se desenvolvam nas bases das conquistas históricas representa posicionamento ético-político no combate à apropriação privada e segmentada dos conhecimentos humanos mais elaborados.

A questão “Como ensinar?” é um problema posicionado, pois se implica com a tarefa de ensinar em uma conjuntura do *laisse faire* pedagógico, que torna secundário o processo de ensino em nome de uma espécie de “salve-se quem puder” da aprendizagem desassistida do estudante, quase abandonado à própria sorte e, muitas vezes, se relacionando com saberes esfacelados a partir de tecnologias de ensino.

Contraopondo-se aos posicionamentos pedagógicos que alienam o estudante do acesso ao conhecimento, a demanda “Como ensinar?” pensada a partir do método da pedagogia histórico-crítica torna-se o problema: *como ensinar e socializar as produções humanas mais elaboradas de modo a permitir que todos os indivíduos em processo de formação transformem-se em estudantes e se qualifiquem como seres humanos ao assimilarem a humanidade objetivada nos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos.*

Em suma, esse método pedagógico pressupõe a socialização dos conhecimentos ao conjunto da população e afirma a necessidade de ensinar de modo sistemático a partir das produções que sintetizam a complexidade dos vínculos históricos com objetos e fenômenos da realidade. Desafio que implica a necessidade de relação do estudante com objetivações humanas complexas de modo a permitir acesso multilateral à realidade que necessita ser conhecida e transformada.

A tarefa que se coloca à prática educativa é a de permitir a *incorporação* da consciência social em cada pessoa, qualificando a consciência individual de modo que cada existência se faça *práxis*, em um processo de superação das questões pessoais imediatas e subjetivas em função de *problemas* humanos. Essa posição não tem o sentido de negar questões individuais, mas sim de requalificá-las de modo a permitir, inclusive, a compreensão da gênese social dos conflitos pessoais, a partir da compreensão de si, do mundo e de si no mundo.

O método da pedagogia histórico-crítica, em contraposição a um receituário de como ensinar restritivo ao imediatismo das condições de sala de aula, organiza-se como prática de luta e resistência à desi-

gualdade inerente à sociedade produtora de mercadorias. Os conhecidos momentos desse método – *prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social* – articulam-se como princípios e pressupõem uma visão de *totalidade* ao integrar uma pauta de ações necessárias à prática educativa que abrange aspectos singulares e gerais no trato com a realidade educativa, mas que, em última instância, diz respeito à *produção do conhecimento escolar* como mediador do acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Nessa lógica, orientar-se por esse método pedagógico representa lutar pela educação e o ensino: *lutar pela educação pública* – que é a única que pode produzir de forma massificada, em cada indivíduo, a humanidade produzida histórica e coletivamente; *lutar pela socialização do conhecimento* – partindo do princípio de que as pessoas são capazes de apreender sistemas teóricos complexos para orientar sua prática, desde que a escola cumpra sua função de ensinar; *lutar pela liberdade de pensamento* – pressupondo que o pensamento se realiza por meio de instrumentos conceituais sintetizados como conhecimentos elaborados. Quando não ocorre nas relações sociais escolares a implicação dos estudantes com as conquistas científicas, filosóficas e artísticas de modo sistemático e organizado a palavra *liberdade* se transforma em vazio em vez de significar luta pela libertação no campo da educação (ABRANTES, 2015).

Como ensinar: a aula como unidade concreta de relações sociais

Partimos do pressuposto de que a *aula* sintetiza categorias centrais referentes ao complexo problema da educação escolar, pois ela se desenvolve como uma unidade concreta de relações sociais educativas e concentra desde problemas mais abstratos e gerais inerentes ao processo educativo e ao modo de reprodução capitalista, até questões singulares e situacionais, constituindo-se como uma unidade viva da prática educativa.

Tendo como referência a educação escolar observa-se que na aula concentram-se múltiplas relações, ou seja, implicam-se diretamente processos de ensino, processos de aprendizagem, estudantes, professor, saberes profissionais, método de ensino e, indiretamente, modo de produção, produção social do conhecimento, qualificação da força de trabalho etc. (BÉRGAMO; BERNARDES, 2006). Portanto, apesar de

o método da pedagogia histórico-crítica se constituir como um instrumento orientador de uma política de resistência à desumanidade da sociedade capitalista no campo da educação, ele não pode prescindir de análises e orientações sobre o processo *aula*.

A partir desse pressuposto, realizaremos alguns apontamentos com o objetivo de explicitar que a aula sintetiza múltiplas e complexas relações que se apresentam em cada espaço educativo como situação social concreta e, assim, permite que se realizem análises do processo formativo humano para além do pragmatismo das condições imediatas, mas que, ao mesmo tempo, considere as circunstâncias de realização da prática educativa. Reconhecemos que essa posição merece exploração mais sistemática e que encontramos-nos em momento inicial de elaboração, mas julgamos importante socializar algumas reflexões sobre o tema.

Primeiramente podemos afirmar que na produção da aula está pressuposto o *sentido* social de sua elaboração, portanto, mesmo que indiretamente, a organização e planejamento das relações sociais que ocorrerão no plano pedagógico se articulam com uma visão de mundo e de sociedade, pressupondo um posicionamento sobre a função da escola na sociedade capitalista, em última instância, um posicionamento na luta de classes.

Ora, se temos uma aula em que o seu horizonte não é permitir relação do estudante com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, logicamente mediados como conhecimentos escolares, ou seja, relação com conhecimentos complexos, efetiva-se posicionamento conservador na luta política no campo da educação, visto que uma formação sem relação com os conhecimentos sistematizados não pode ter como perspectiva a promoção do vínculo consciente com a realidade.

Os sistemas teóricos são os meios necessários para que o pensamento se realize no indivíduo de modo supraindividual – a partir dos *instrumentos* do saber conquistados historicamente. Carente de instrumentos históricos objetivados como conhecimentos elaborados o psiquismo individual não poderá se valer das abstrações que sintetizam o vínculo do humano com os objetos e fenômenos do real, dificultando ou produzindo obstáculos ao acesso aos problemas que superam o imediatismo das situações aparentes.

Não avançaremos na discussão sobre se essa suposta alienação do estudante em relação ao conhecimento se realiza a partir da instituição escolar de modo organizado e com ciência dos objetivos de repro-

duzir a exploração e a dominação de classe. Interessa-nos no momento o vínculo dessas práticas com um sistema de propostas pedagógicas – que relacionam ecleticamente escolanovismo e tecnicismo educacional – que organizam e justificam a operacionalização de aulas de forma a tornar secundária a relação do estudante com os conhecimentos elaborados e complexos, constituindo-se como ideologia mediadora da relação do professor com o processo de ensino.

De forma explícita ou não a condução das aulas enquanto sistema encadeado de ações é coordenada pelo professor a partir da instituição em que trabalha. Se a instituição mediadora da relação do estudante com a história humana, pela condução do profissional docente, realiza relações sociais sistematicamente esvaziadas de conteúdos artísticos, científicos e filosóficos as aulas passam a produzir relações sociais em que os estudantes vão sendo dia-a-dia conformados com a realidade esvaziada de riqueza humana.

A posição que naturalizaria a cisão estudantes-conhecimentos complexos somente pode ser veiculada por quem coordena a atividade educativa no espaço de aula, assim, mesmo com as determinações estruturais e superestruturais inerentes ao processo de ensino, a efetivação das relações alienadas são conduzidas por pessoas que militam na reprodução da desigualdade. Ainda que muitos não se deem conta do papel que desempenham na reprodução da sociedade alienante, assim podem funcionar na condução das aulas.

O método da pedagogia histórico-crítica toma como exigência da formação humana a relação do estudante com os conhecimentos em sua máxima elaboração a partir da mediação intencional e sistemática da instituição de ensino, ou seja, implica a interposição de um caminho pedagógico em direção ao saber complexo. Pressupõe ensino e vinculação ativa do estudante com as produções humanas que lhes são necessárias para a vida nessa sociedade.

O necessário para o estudante na sociedade de classes não é *conformar-se* com as relações sociais que determinam a sua própria desumanização, ou seja, adaptar-se ao mundo da competição, da desigualdade e da injustiça. Esse processo alienante ocorre a partir da restrição de sua vontade a imperativos empíricos e imediatos da existência individual, tomando como referência o aqui e agora pragmático das demandas sociais.

Em suma, nas relações que ocorrem a partir da aula se reproduz a cada dia letivo a tensão entre qualificação e semiqualificação da força

de trabalho, entre a socialização do conhecimento e relação empobrecida com os saberes, entre formação para liberdade e formação para submissão, entre a busca burocrática de controle da ação do professor e a agitação não conformada dos profissionais. Essas contradições avaliadas como tendências dentro das situações concretas de ensino tornam-se referência para avaliação da aula, do curso, do ano de trabalho pedagógico, quando se toma como referência da atividade o método pedagógico consciente de si e posicionado na luta pela superação da sociedade de classes.

Posicionar-se criticamente no sentido de identificar a tendência hegemônica das relações sociais produzidas na sala de aula é um momento fundamental da prática, visto que é um meio de viabilizar a operacionalização de ações concretas na luta pela educação da classe trabalhadora a partir de circunstâncias históricas que se efetivam como condições de ensino. As limitações da possibilidade de ensinar se transformam em lutas concretas que visam fortalecer a liberdade de estudantes e professores.

Em nossa interpretação, não seria apenas o acesso ao conhecimento o princípio orientador do método da pedagogia histórico-crítica, mas fundamentalmente a luta concreta de professores para socializar conhecimentos, de pais e estudantes pelo acesso aos conhecimentos. Esse processo de disputa se caracteriza como determinação central do método que se orienta pela formação multilateral dos estudantes em uma sociedade desigual.

A avaliação de que as aulas têm tendencialmente permitido relação do estudante com conhecimentos empobrecidos e que expressam ideologicamente a posição política que serve a produção do medo e da subserviência nos estudantes, permite-nos concluir que a formação da força de trabalho não se efetiva como qualificação de fato, submetendo os filhos da classe trabalhadora à posição de dominados mesmo antes que a exploração no trabalho se efetive como realidade.

Nessas condições, a necessidade de superação das relações alienadas no interior da escola tem diversas implicações e frentes de luta que devem metodicamente ser explicitadas. A disputa por melhores condições de trabalho não é secundária na relação pedagógica, pois são necessários tempo e condições para o planejamento do ano, do semestre e das aulas. A dedicação exclusiva às tarefas pedagógicas é condição da realização do currículo, assim a conquista de salários que permitam

ao profissional concentrar suas forças na função social de ensinar é essencial para organização de aulas ricas de história humana.

As condições estruturais e superestruturais da educação, na sociedade que visa identificar e selecionar estudantes como força de trabalho, encontra sua síntese na qualidade das aulas a que terão acesso os estudantes. Resistir às tendências alienantes que se concretizam em diferenciação e hierarquização entre os alunos produzidas na situação de aula é uma estratégia de luta, pois permite ao docente organizar o descontentamento advindo das políticas educacionais pautadas na competição e classificação dos indivíduos no interior da escola.

A clareza sobre o *sentido* social da atividade educativa e a explicitação das contradições inerentes ao modo de produção capitalista que se expressam em relações sociais efetivadas em sala de aula são fundamentais à tradução dos antagonismos implícitos no trabalho educativo. A análise crítica sobre a tendência hegemônica de as aulas identificarem “eleitos” para avançar no processo de escolarização é um imperativo na realização de planejamento do trabalho do professor, envolvendo a necessidade de produzir resistência a essa tendência na sala de aula, na instituição, na sociedade. Nesse contexto, se insere posicionamentos quanto às questões de gênero, de raça e outras lutas particulares travadas no processo de normatização e seleção de pessoas que ocorre na sociedade capitalista.

Nessa lógica, podemos afirmar que não é possível considerar *aula* sem considerar as questões relativas ao *conteúdo* da atividade educativa. Portanto a definição e a intenção quanto aos conteúdos da aula que mediarão as relações sociais que ocorrem na educação escolar encontra-se em unidade com o ato educativo. Não ocorre aula sem conteúdo de ensino, mesmo que esse conteúdo seja o conteúdo rotineiro das relações sociais exteriores ao espaço escolar. Por outro lado, aula não se identifica com o conteúdo, visto que ela se caracteriza como um processo de relações humanas organizado didaticamente para permitir a apropriação dos conteúdos e a sua experimentação pelos estudantes, pressupondo a vinculação dos conteúdos com objetos e fenômenos da realidade.

Ainda que destaquemos a intencionalidade em relação ao o que se ensina no processo educativo, a decisão sobre quais conteúdos ensinar não se limita às decisões subjetivas do professor, visto que esses conteúdos se articulam com a disciplina a ser trabalhada. Portanto, relacionam-se com conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e, funda-

mentalmente, com o currículo escolar, ou seja, com a produção do conhecimento projetado para o tempo e o espaço da escola, levando em consideração o momento do desenvolvimento psíquico dos estudantes. Na produção e realização de projetos políticos pedagógicos coletivamente e em diversos níveis se efetivam debates que *problematizam* o que se ensina, como se ensina e em qual tempo.

Portanto, a definição dos conteúdos escolares, que pressupõe a dialética entre produção do conhecimento e produção do conhecimento escolar, caracteriza-se como um *problema* tratado na tensão entre os atores sociais da escola na definição das políticas educacionais, nas reflexões sobre o sentido da prática educativa, em síntese, na luta política que se trava no interior das instituições educacionais, cujos resultados condicionam as relações sociais que se efetivam no processo aula.

Nessa totalidade, observa-se que não é possível considerar o conteúdo de ensino sem apreciar a sua *forma* de transmissão, pois pensar o processo aula é problematizar a necessária transformação de conteúdos complexos e necessários à vida dos estudantes em saberes que sejam *assimiláveis* no tempo e no espaço do processo educativo e nas condições de desenvolvimento psíquico dos *sujeitos* da educação: os estudantes.

A relação do estudante com os conhecimentos elaborados, mediada pelo método didático que vislumbra produzir o conhecimento escolar para torná-lo assimilável, ocorre nas relações sociais efetivadas no processo aula. Essa relação com o conhecimento assimilável e desafiador ao estudante encontra sentido prático no objetivo de proporcionar relações do estudante com os conhecimentos elaborados, que, por sua vez, se articulam com o processo de compreensão da realidade em seu movimento e contradição.

Em última instância, relembramos que o sentido do processo educativo é forjado na *práxis* que se orienta pela prática social superadora da realidade, portanto, os estudantes necessitam se apropriar da realidade para poder produzir no mundo. A dimensão histórica, que caracteriza a especificidade do humano, coloca como tarefa educacional produzir relações sociais que confrontem os estudantes com os problemas humanos em suas múltiplas expressões: artísticas, científicas, filosóficas e práticas. Os problemas humanos mobilizam a *práxis*.

A produção viva de relações sociais se efetiva nas aulas e demanda ao professor a posse de conteúdos profissionais referentes à ciência de referência da disciplina com que trabalha e da ciência pedagógica.

gica que sistematiza processos de ensino e de aprendizagem. Além dessa referência mais imediata, as relações sociais efetivadas na aula se determinam também pelas lutas práticas de que participam socialmente os atores educacionais. Assim entendida, a tarefa educativa passa a pressupor *intenção*, representada pela elaboração de objetivos de ensino, e *direção*, representada pela posição política no mundo do trabalho e na luta de classes. Novamente, percebe-se que a prática educativa fundamentada no método implica consciência e visão de totalidade quanto ao sentido da educação.

Assim, a orientação didática implicada com a *forma* se coloca a serviço dos *conteúdos* e do processo de apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. A concepção de educação que fundamenta a pedagogia histórico-crítica não torna secundários os conteúdos de ensino em relação à forma, mas pelo contrário, destaca a necessidade de que os conteúdos históricos sejam *incorporados* pelo conjunto dos estudantes. Por outro lado, não desconsidera a forma de ensinar, pois parte do princípio de que a forma se caracteriza como um momento do conteúdo. O desafio colocado para as aulas é justamente o de realizar nas relações sociais o processo de ensino e o processo de aprendizagem, permitindo ao estudante apreender ativamente a história para que se desenvolva.

A história humana de vinculação com objetos e fenômenos da realidade tem conteúdos que sintetizam as produções e os desafios humanos. Ela se expressa em teorizações científicas, produções artísticas, problemas filosóficos, realizações tecnológicas, entre outros, constituindo-se em realizações de alta complexidade cujo acesso, mediado pelo método pedagógico, reproduz na pessoa os vínculos elaborados com o mundo produzidos pelo humano. Portanto, o método da pedagogia histórico-crítica tem como perspectiva produzir relações do estudante com a realidade que não se realizariam de modo espontâneo a partir da educação informal.

Nesse sentido, considerando a complexidade das produções humanas, a *práxis* educativa se caracteriza como um processo de longa duração e que se articula enquanto sistema de ações que têm a direção de proporcionar ao conjunto dos estudantes uma história de relação com os conhecimentos elaborados, visando transformar os vínculos dos indivíduos com a realidade, tendo como intenção socializar a relação consciente com o mundo.

Consideramos a tarefa de promover relação com os conhecimentos elaborados como momento de *instrumentalização* proposto pelo método da pedagogia histórico-crítica. Para a efetivação desse momento e para a produção da *aula* faz-se necessário conhecer os períodos do desenvolvimento psíquico dos estudantes e seu modo específico de funcionamento em relação à realidade. Esses conhecimentos estão subjacentes às decisões tomadas na produção da aula, pois uma concepção elaborada sobre a relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento humano integra as relações sociais escolares. No caso do método da pedagogia histórico-crítica, em coerência com o materialismo histórico dialético, é a psicologia histórico-cultural que orienta e sistematiza as decisões do processo aula no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo e à formação da consciência.

Na prática educativa sempre e necessariamente há uma concepção de desenvolvimento mediando relações escolares. Nesse sentido, para um trabalho ciente de si, portanto metódico, torna-se fundamental que os profissionais da educação se apropriem e tornem funcionais sistemas teóricos que expliquem o desenvolvimento psíquico a partir de bases científicas. As representações sobre o desenvolvimento da pessoa se expressam nas relações sociais produzidas na aula de modo indireto e não aparente, no entanto, sempre uma visão de mundo, que engloba explicações sobre a formação humana, determina as decisões tomadas no campo da educação.

Não avançaremos na explicitação do sistema teórico da psicologia histórico-cultural, mas apontamos que a psicologia é mediação fundamental da ciência pedagógica e destacamos que uma das teses da psicologia histórico-cultural afirma o pressuposto de que a educação e o ensino são determinações centrais ao desenvolvimento psíquico. Essa teoria se fundamenta na perspectiva de que ensino organizado de forma desafiadora ao estudante é aquele que pode promover o desenvolvimento da pessoa, portanto, a educação e o ensino sistemático devem ser organizados para além do que a pessoa já realiza rotineiramente e, evidentemente, aquém dos níveis inalcançáveis para o grupo de estudantes em processo de formação.

Esse pressuposto toma como princípio o de tornar o estudante ativo na relação com os conhecimentos e o de que os conhecimentos, considerando os problemas e desafios com que se implicam, desafiem e impulsionem a formação da pessoa. A forma de transmissão dos conhecimentos, em que pese a dinamicidade desse processo representada pela

posição ativa do estudante em qualquer nível de ensino, está condicionada ao momento do desenvolvimento do estudante, ou ainda, à *atividade dominante (guia)* que orienta a relação do indivíduo com a realidade (LEONTIEV, 2001).

Na psicologia histórico-cultural a relação do indivíduo com a sociedade é mediada pela atividade social. A atividade social dentro das circunstâncias históricas organiza formas de a pessoa se vincular com a realidade permitindo acesso aos conteúdos culturais produzidos como objetos sociais e relações humanas. Assim, a formação do indivíduo está implicada com o desenvolvimento da atividade social de que participa, pois a atividade com que a pessoa se vincula e se implica no decorrer da existência se desenvolve e transforma-se qualitativamente em direção às produções humanas mais complexas. No desenvolvimento da atividade concreta em que o indivíduo ativamente se encontra imerso ocorre a sua formação enquanto pessoa portadora da humanidade, determinando-lhe limites e possibilidade de realização.

Nessa compreensão sobre o desenvolvimento humano, percebemos a relação entre a periodização do desenvolvimento, proposta na teorização da psicologia histórico-cultural (ELKONIN, 1987; 1996), e o momento da *catarse*, proposto no método da pedagogia histórico-crítica. Essa relação mereceria ser explorada de modo sistemático, no entanto, apenas indicaremos algumas articulações com o objetivo de explicitar nossa compreensão sobre *catarse*.

Podemos inicialmente assinalar que a *catarse*, considerada como momento do método pedagógico, não é um fenômeno do processo educativo que ocorre com as pessoas dentro de cada aula particular, mesmo que esse processo ocorra a partir das aulas e também nas aulas. Esse momento, que representa a transformação da relação do estudante com a realidade, é resultado de um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos, que funcionarão como mediadores dos vínculos dos estudantes com o mundo concreto. Portanto, a *catarse* é entendida no processo educativo a partir da dialética estabilidade-movimento, representando o momento de salto qualitativo característico dos processos dialéticos.

A *catarse* não ocorre sem que nos momentos de estabilidade do processo de desenvolvimento, na sua aparência de permanência, tenham ocorrido experiências educativas (processos de ensino-processos de aprendizagem). Esse momento de transformação explicitado no mé-

todo é entendido como resultado da educação e do ensino visto caracterizar a autossuperação do estudante a partir do processo de *incorporação* de conhecimentos – processo de transformação interna que tem sua gênese nas relações sociais. Representa o salto qualitativo na relação do estudante com a realidade, a pressupor o necessário acúmulo de aprendizagens sistematizadas em função da produção de novas capacidades individuais, ou seja, representa o desenvolvimento na pessoa dos meios indispensáveis para existência autônoma em formações sociais concretas.

Compreender as transformações qualitativas que se operam em momentos distintos do desenvolvimento da pessoa (comunicação emocional direta, atividade objetual–manipulatória, atividade de jogos, atividade de estudos, comunicação íntima pessoal, atividade de estudo profissional, atividade produtiva) como momentos catárticos resultantes das relações sociais determinadas pelas relações escolares pode orientar a atividade docente na operacionalização de suas aulas considerando a dialética forma–conteúdo¹.

Os momentos de transformação radical da relação do indivíduo com o mundo resultam de um processo longo e sistemático, que pressupõe consciência por parte do corpo docente da tarefa de produzir seres humanos de sentimentos, de pensamentos e de ação transformadora. Ou seja, são resultados de um sistema de aulas inserido na prática social que tem o sentido de revolucionar as relações sociais para a produção de um mundo mais humano.

Enfim, com os apontamentos iniciais sobre o método da pedagogia histórico–crítica e sua relação com a produção da *aula* podemos concluir os momentos do método não se expressam em cada aula particular, mas, ao mesmo tempo, somente pode se realizar como luta e resistência à alienação a partir das aulas, visto que nelas se produzem relações sociais concretas que formam, conformam e transformam pessoas.

¹ É tarefa a ser aprofundada no campo científico a análise sobre o processo de formação humana determinada pelos conteúdos das relações sociais advindas da educação escolar. Conhecer os momentos de crises que revolucionam a vinculação do indivíduo com a realidade, ou seja, os momentos catárticos forjados pela instrução escolar. Nesse contexto de análise, os estudos sobre a *catarse*, momento do método pedagógico relacionado à produção da vinculação consciente com o mundo e à *práxis* de emancipação da classe trabalhadora, podem ganhar concretude se forem articulados com os trabalhos sobre a periodização do desenvolvimento psíquico propostos pela Psicologia Histórico Cultural.

Considerações finais

Nessa exposição realizamos apontamentos sobre aspectos éticos-políticos da educação escolar, articulados aos momentos do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica. Indicamos que mesmo que exista a expressão particular da prática social no contexto dos estudantes e professor em sala de aula, o método proposto pressupõe uma reflexão de totalidade que supera o imediatismo da situação didática. O método sintetiza princípios que visam funcionar como um sistema teórico no planejamento da educação, a pressupor a compreensão das contradições das formações sociais concretas mesmo antes da relação imediata professor-estudantes. A prática social de que trata o método encontra-se situada histórica e socialmente, portanto, o processo educativo é considerado na sociedade capitalista e na luta de classes.

Nessas condições, a produção da aula não se realiza sem vinculação com o *sentido* social e político de sua elaboração, portanto com a *prática social* na contradição entre o que as pessoas são e necessitam e as possibilidades concretas de *vir-a-ser*. A organização das aulas não se efetiva sem conteúdos de ensino, portanto não ocorre sem a articulação com a *problematização* sobre o que é necessário ensinar. Do mesmo modo, não se realiza sem que ocorra a *instrumentalização* do estudante, em um processo dinâmico de produção do conhecimento escolar, no qual os conhecimentos complexos são transformados em saberes assimiláveis nas relações sociais escolares.

A transformação da relação do estudante com a realidade é resultado de um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos que funcionarão como mediadores da relação dos estudantes com o mundo concreto. Essa transformação no estudante foi entendida como momento da *catarse* proposta pelo método.

O trabalho mediado pelo método da pedagogia histórico-crítica fundamenta-se na socialização da visão de mundo materialista, que se opõe ao idealismo típico da sociedade alienada. Organiza-se pela lógica do movimento em oposição à visão estática de mundo, apresentando o movimento do pensamento, da natureza e da sociedade. A luta concreta no campo da educação representa um movimento que vislumbra o processo de superação da *prática social* dos estudantes em *práxis* de emanci-

pação da classe trabalhadora. Desse modo, ensinar é um ato de resistência à reprodução da sociedade alienada!

Referências

ABRANTES, A. A. Educação Escolar e Acesso ao Conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 132–140, jun. 2015.

BERGAMO, G. A.; BERNARDES, M. R. Produção de conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.179–197, 2006.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104–124.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: _____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119–142.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas de nosso tempo).

CAPÍTULO 6

COMO ENSINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL? REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Lucinéia Maria Lazaretti
Maria Aparecida Mello

A discussão sobre “como ensinar” é um desafio para a didática. Esse desafio se torna ainda mais espinhoso quando estendido para a educação infantil, tendo em vista que há um construto por alguns pesquisadores da área de que essa etapa educacional deve privilegiar o *não-ensino*. Quando afirmamos que há um *não-ensino* é porque entendemos que o ato de ensinar se caracteriza por alguns elementos que precisam ser explicitados durante o processo educativo, que implica responder outras questões, em correspondência com o “como ensinar”: Para que ensinar? Para quem ensinar? Por que ensinar? O que ensinar? Essas questões apontam que esse *ensino* demanda uma direção social já que sistematiza uma determinada forma de compreender o homem e desenvolver conhecimentos, habilidades, hábitos e valores que respondem a uma determinada sociedade (DAMIS, 1990). Nesse sentido, a “[...] didática contribui para o desvelamento do real, identificando as ideologias subjacentes a cada teoria de ensino e de aprendizagem, levando o professor à consciência de que é preciso ter clareza do que se pretende para se ter coerência no agir” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 166).

Quando se assume que não se ensina na educação infantil, defende-se com isso também uma determinada direção política e ideológica em relação às crianças e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. No bojo de defesas que secundarizam o ensino, explicitando alguns elementos em detrimento de outros, identificamos uma prática pedagógica que se limita a preparar espaços, disponibilizar materiais, em que as tarefas e ou projetos de trabalho se originam de sugestões, preferencialmente, das crianças, tendo como fonte algum evento, situação ou *qualquer coisa inesperada*. Com isso, é desnecessário ter objetivos e metas a serem alcançados, primando, assim, pelo espontâneo e o cotidiano, no qual valoriza-se mais os conteúdos oriundos das manifestações e expe-

riências infantis, das interações entre pares, daquilo que a criança é capaz de aprender sozinha, tendo como referência o que gosta, as suas vivências lúdicas expressas em atividades livres, espontâneas e de recreação, colocando o professor num patamar de parceiro e facilitador (LAZARETTI, 2013). Desta forma, permeada de ideais pedagógicos metamorfoseados, por aquilo que Saviani (2008) denominou de neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, presenciamos uma ruptura na especificidade do ato de ensinar, como processo intencional, sistemático e organizado, com finalidades e objetivos previamente traçados, na direção de seleção e apropriação de conteúdos com meios e metodologias adequados.

Na ausência de direção, ou diante de uma direção indefinida, em que *vale tudo*, recai sobre a educação infantil uma *forma de ensinar* frágil e suscetível com práticas pedagógicas em que prevalecem ações que oscilam entre higiene, sono-vigília, segurança e alimentação ou antecipação mecânica da alfabetização, com exercícios prontos e instrucionais (LAZARETTI, 2013).

A partir dessa constatação, observamos uma lacuna sobre “como ensinar” na educação infantil que supere tais ações didáticas. Dessa forma, nosso esforço caminha na direção de refletir sobre princípios didáticos que explicitem como organizar o ensino na educação infantil a partir dos preceitos Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Partimos do entendimento que o diálogo entre a pedagogia e a psicologia permite evidenciar uma didática que compreenda o ensino como um processo que promove aprendizagens e provoca desenvolvimento na criança. A partir dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação escolar cumpre com a sua especificidade ao “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991, p. 13), e, desempenha, ao mesmo tempo, nesse indivíduo singular, um papel determinante em seu desenvolvimento psíquico mediante os processos de ensino e de aprendizagem. Essa relação entre as ações de ensino e as ações de aprendizagem na educação escolar aparece como preocupação basilar nas investigações da psicologia soviética. Davidov (1988, p. 54, tradução nossa) afirma que a tese fundamental da Psicologia Histórico-Cultural “[...] é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo é mediado por sua educação e seu ensino”. Porém, não se trata de qualquer ensino. Vigotski explicita que é preciso uma correta e adequada organização do

ensino e da aprendizagem para que se promova o desenvolvimento psíquico da criança. O ensino é interpretado como um “[...] momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não–naturais, mas formadas historicamente” (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

Destarte, a didática, como teoria do ensino, se expressa pela unidade entre os elementos objetivos–conteúdos–metodologias como síntese de uma organização do ensino que pode desempenhar sua função social como atividade educativa, numa direção humano–genérica. Isso porque há uma correspondência entre os objetivos estabelecidos pelo professor, em seu planejamento, com a seleção de conteúdos a serem ensinados às crianças, que deve contar com metodologias enriquecidas, diversificadas e contextualizadas, cujo resultado é a formação das complexas e elaboradas conquistas humanas no desenvolvimento cultural das crianças. No entanto, a garantia desse resultado depende da unidade entre esses elementos da didática e a especificidade do desenvolvimento infantil que condiciona a estruturação de condições para uma organização do ensino de acordo com a dinâmica e as características próprias desse período inicial da formação humana. É preciso considerar a criança em desenvolvimento, de acordo com as atividades que guiam esse desenvolvimento, são elas: atividade de comunicação emocional direta; atividade manipulatória objetual; atividade brincadeira de papéis (LAZARETTI, 2013).

A partir daqui, nosso percurso será acompanhado por alguns princípios que permitam analisar o movimento da atividade–guia no interior da prática pedagógica, evidenciando como as situações de ensino permitem ou não a promoção dessas atividades, e quais condições favorecem ou não o desenvolvimento da criança. Essas duas direções se entrecruzam e permitem compreender a complexa e desafiadora relação entre didática e desenvolvimento infantil, ou seja, desenvolver culturalmente a criança e promover transformações nos processos psíquicos é dependente de determinadas condições em *como* organizamos o ensino. Essas condições se expressam desde a unidade objetivos–conteúdos–metodologias, quanto a relação professor–aluno, recursos e materiais, espaço e tempo, entre outros elementos que interferem direta e/ou indiretamente na forma de ensinar.

Como ensinar bebês e crianças: a atividade guia como eixo articulador do processo de ensino e de aprendizagem

O pressuposto que orienta essa reflexão é a de que deve haver correspondência entre os elementos objetivos—conteúdos—metodologias e a atividade que guia o desenvolvimento da criança em cada período de sua vida, já que é por meio dela que se desenvolvem novas formações e aprendizagens na criança.

Para a Pedagogia Histórico—Crítica, a finalidade da educação escolar é formar a *segunda natureza* no sujeito, ou seja, aquilo que não é garantido pela natureza precisa ser produzido historicamente (SAVIANI, 1991). Produzir essa segunda natureza implica em atuar nas características humanas não—naturais tais como as funções psicológicas superiores que surgem como novas formações vinculadas ao emprego de signos e ao uso de instrumentos, como objetivações humanas, que se desenvolvem pela mediação da cultura (VYGOTSKI; LURIA, 2007). Essas objetivações humanas expressam—se em conteúdos a serem ensinados no espaço escolar, portanto, são extraídos da cultura e da experiência social e devem estar em correspondência com os objetivos propostos. Mello e Urbanetz (2008) enfatizam que deve haver articulação entre os conteúdos e os objetivos, “visto que os conteúdos não podem ter um fim em si mesmos. Eles são parte essencial do planejamento e da ação didática e constituem o todo do processo, por essa razão não podem estar desvinculados ou isolados” (MELLO; URBANETZ, 2008, p. 88). Todavia, os critérios na seleção desses conteúdos orientam—se pela finalidade do ensino, cujo princípio prioriza identificar quais conteúdos dessa prática social precisam ser apropriados pelos sujeitos para que produza essa segunda natureza, ou seja, tornem—se humanos. Portanto, esses critérios envolvem escolhas de conteúdos que primem pelo conhecimento científico, artístico, ético produzindo na criança formas qualitativamente humanas, desde a mais tenra idade, tendo como horizonte a humanização plena.

Ocorre que essa apropriação não se dá de modo espontâneo ou por vivências improvisadas. Nessa direção, a relação objetivo—conteúdo só se materializa se identificarmos as formas mais adequadas para viabilizar a aprendizagem. Nesse aspecto, organizar ações de ensino implica

selecionar estratégias, viabilizar espaço adequado, mensurar o tempo, entre outras condições que permitam favorecer ações de aprendizagem.

Pensar nesses elementos constitutivos da didática, implica considerar os sujeitos do processo, ou seja, a relação professor e aluno. É pela atividade do professor, ao planejar, organizar, refletir, que se viabiliza as possibilidades de transformar as ações de ensino em ações de aprendizagem nos alunos. No entanto, para aprender, os alunos precisam agir sobre o conteúdo de ensino, pôr em movimento as funções psíquicas e capacidades já conquistadas como sustentáculo para o novo conhecimento, isto é, colocar-se em atividade (LAZARETTI, 2013).

Desde os momentos iniciais da vida, observamos o quanto as crianças estão dispostas a agir sobre o mundo dos objetos e fenômenos humanos, isto é, desenvolvem-se em atividade. Elkonin (1987) demonstra que, na relação bebê-adulto, desenvolve-se uma peculiar comunicação de forma emocional direta, em que o adulto estimula e desencadeia novas relações com o meio social. Nesse período, pela própria situação social de desenvolvimento, o bebê necessita estar em relação com o Outro, mais experiente, com intervenções adequadas para explorar, conhecer e descortinar o mundo a sua volta, como seres ativos em pleno desenvolvimento.

Durante os primeiros meses, a realidade externa abre-se para o bebê e nele se desenvolve a necessidade de comunicar-se emocionalmente com o adulto mais próximo – tornando-se, até mesmo, a atividade principal nesse período –, pois é o adulto quem o motiva a agir, a desvendar o meio circundante e a se relacionar com ele. Lísina (1987) expõe a importância que o adulto exerce nesse processo, introduzindo o bebê, desde seus primeiros meses, em novas inter-relações e relacionando-se com ele, produzindo nele reações emocionais e afetivas que são base para seu desenvolvimento psíquico:

Se a necessidade da criança em relação ao adulto constitui a condição indispensável para o surgimento da comunicação nas crianças, a iniciativa antecipadora do adulto, que se dirige ao bebê como se fosse um sujeito e que modela ativamente a nova conduta infantil, constitui a condição decisiva neste processo e, no conjunto de ambas, são suficientes para que apareça a atividade comunicativa. Em consequência, é o adulto quem atrai a criança à comunicação e logo, no processo desta mesma atividade, nos pequenos se engendra, paulatinamente, a nova necessidade de comunicação, diferente de todas as que existiam no bebê desde

os primeiros contatos com os circundantes (LÍSINA, 1987, p. 282, tradução nossa).

Até aqui, os princípios teóricos induzem a inferir que a comunicação se revela como principal veículo para orientar e impulsionar o desenvolvimento infantil e que pode impactar na forma de ensinar os bebês. Expressa-se por meio do gesto, do toque, do olhar, da fala, da expressão facial; entre outras formas comunicativas, ao mesmo tempo que começa a significar o mundo de objetos e fenômenos humanos e incidir sobre o próprio desenvolvimento psíquico do bebê. Como materializar esses princípios em instrumentos da ação didática? Parece que a resposta é simples, no entanto, a prática pedagógica nos revela descompasso na forma de ensinar:

Miguel vai para a troca, antes do lanche, que demora três minutos (Priscila [professora] não trocou nenhuma palavra com ele). Desde que Rafael chegou às 7h40min, está deitado na mesma posição no chão sem ninguém ir brincar com ele. Fernando está sempre sozinho, nenhuma professora vai ao seu encontro (fragmentos da observação 05) (GIRALDI, 2008, p. 134).

Esta cena expõe ainda o frágil retrato cotidiano de muitas escolas de educação infantil e demonstra que o princípio da comunicação é empobrecido, que os vínculos afetivos não são promovidos e o marasmo e a passividade dos bebês pouco ou nada contribuem para o seu desenvolvimento. Tomemos o momento da troca, tal como aparece na cena, que ocorre várias vezes ao dia, todos os dias da semana, com esse mesmo bebê, que ao ser tomado como um ato da rotina, parece não ter grande importância do ponto de vista educativo. No entanto, a dimensão do cuidado é preche de conteúdos que promovem o desenvolvimento dessa criança. Imaginemos a mesma cena, no entanto, se esse professor, de posse de princípios teóricos, organiza suas ações didáticas com o bebê orientadas por um olhar, por um toque, um gesto e a fala com a sensibilidade de perceber que a sua frente está um sujeito dependente de ações intencionais para intervir em seu desenvolvimento. Instiga a fala e expressões, direciona o olhar e progressivamente provoca reações intencionais desse bebê, como resultado dessa comunicação enriquecida e provocativa.

As intervenções nesse primeiro ano de vida devem ter como objetivo, associado a suprir necessidades básicas de cuidado, expandir o repertório de experiências comunicativas que são mediadas

por signos e, concomitantemente, por experiências expressivas e instrumentais, que produzem novos motivos de agir sobre os objetos que a circundam.

Os conteúdos de ensino se materializam na escolha de quais signos e instrumentos mediarão as ações de aprendizagem nesse processo, que devem ser orientados por critérios que tenham como direção: desenvolver expressões gestuais e sonoras; ampliar mobilidade espacial, que aperfeiçoa seus movimentos; promover formas de comunicação; enriquecer os sistemas sensoriais pré-ensais e de manipulação. Abre-se aí espaço para introduzir metodologias primorosas como procedimentos auxiliares desse movimento de estar e agir no mundo, por meio de músicas, da literatura, de imagens, de objetos, de espaços, de alimentos, da natureza, de tudo que for acessível e desafiador. Importa lembrar, que a música, por exemplo, é uma área do conhecimento e que a depender do objetivo da ação de ensino, pode ser conteúdo ou metodologia. É a qualidade dual que existe nos instrumentos simbólicos.

Magalhães, Lazaretti e Eidt (2017) apresentam uma interessante metodologia para esse primeiro ano de vida que é o cesto dos tesouros. Este recurso permite, de acordo com o objetivo e a intencionalidade do professor, propor diferentes objetos de exploração (madeira, metal, tecido, instrumentos da cozinha, rolos de linha, lã, elementos da natureza, etc.), que proporcionam uma aproximação com propriedades e qualidades desses objetos, quais sejam: forma, dimensão, massa, cor, etc., que são conteúdos que expressam conceitos científicos. Concomitantemente, uma ação de ensino como essa atua nas funções psíquicas como, sensações, percepção visual, pensamento, linguagem, entre outras. No bebê, ações de aprendizagem também se manifestam: examina os objetos, apalpa-os, amassa-os, arremessa-os, chacoalha-os, agarra-os e suas ações vão qualificando-se na medida em que observa as ações dos pares (professor e colegas), que por meio da imitação e da repetição, reproduz e, progressivamente, apropria-se dos conteúdos instrumentais e simbólicos da cultura humana objetivada na prática social. Leontiev (1978) explica que para “[...] se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (p. 268). Isso significa que a criança, ao apropriar-se de algum instrumento, precisa *reproduzir* em sua *atividade* as operações motoras que nela estão incorporadas, o que exige a própria reorganização dos movimen-

tos naturais e instintivos que conduzem à formação de faculdades motoras superiores. “Assim, quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e que já se formaram nela as ações e operações motoras mentais necessárias para esse efeito” (LEONTIEV, 1978, p. 321).

Para essa ação de ensino, destacamos a primordial tarefa do professor:

São os adultos que, ao participarem da vida dos bebês, poderão qualificar seu modo de exploração dos objetos, por duas vias: pela disponibilização intencional e planejada dos próprios materiais que integram o cesto e por meio da ampliação da linguagem das crianças, o que [...] acarretará uma reorganização em seus processos psíquicos (MAGALHÃES; LAZARETTI; EIDT, 2017, p. 19).

Se as intervenções de ensino foram adequadas, ao final do primeiro ano de vida, ocorrem importantes conquistas como as premissas da linguagem, provocada pela complexa necessidade de comunicação bebê-adulto, que pela imitação surgem os primeiros signos de balbucio, com indícios dos fonemas da língua materna; a capacidade de deslocamento; adquire noções de espaço, de orientação, de domínio do próprio corpo, possibilitando a conquista da marcha ereta – o andar. Tudo isso converte-se em objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades e nexos (MÛJINA, 1979).

Lazaretti (2013) afirma que essas conquistas emergem novos interesses no bebê, em especial, pelo mundo dos objetos, decorrente da comunicação emocional estabelecida com o adulto, possibilitando a formação da atividade de manipulação objetal. A característica desse novo período é demarcada pelo domínio dos procedimentos sociais de ação com esses objetos, como instrumentos culturais que medeiam a relação da criança com o mundo objetivo. De acordo com MÛjina (1979, p. 51) “É importante destacar que precisamente o domínio das ações concordantes e instrumentais exerce a influência mais essencial sobre o desenvolvimento psíquico da criança” (tradução nossa).

Pensar nesses princípios orientadores nos desafia a superar a tendência ainda presente nas práticas pedagógicas na Educação Infantil: “a ideia de passividade, de cuidado para não se machucar é a que prevalece e, quanto aos materiais do pátio e aos da sala, parece que qualquer coisa para brincar já está bom” (BARBOSA, 2000, p. 185). Em nossas

pesquisas e observações em Escolas de Educação Infantil, constatamos que: a) objetos de manipulação estavam em condições precárias, quebrados, sujos e geralmente advindos de sucatas; b) brinquedos novos e de boa qualidade ficavam guardados em almoxarifados, com a justificativa de “não quebrar ou estragar nas mãos das crianças”; c) prevalecem recursos confeccionados com materiais descartáveis. A forma de intervir com esses instrumentos basicamente era: disponibilizar os objetos à simples exploração das crianças, de forma aleatória e indiscriminada, em momentos livres e a presença do professor era apenas para conter algum episódio de disputa ou quando necessário. Essa ação de ensino era repetida, diariamente, tendo sempre os mesmos objetos e a mesma condução do professor, como se a interação direta objeto–criança substituisse a ação intencional e mediada. Por isso que, neste período, não basta o professor disponibilizar os objetos para a criança explorar sem uma orientação e sem critério, é necessário que o adulto apresente os modos sociais de ação com os instrumentos culturais e direcione seus atos, agindo como um *modelo de ação*.

Os objetos dados às crianças portam significações sociais, por isso não podem ser consideradas simples coisas de manipulação isoladas. Eles representam instrumentos com função e forma determinadas para uso e, pela simples exploração, não se descobre a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam (LAZARETTI, 2013, p. 151).

Nessa direção, Leontiev (1978) nos explica que os objetos, como instrumentos físicos, produtos da prática histórica da sociedade, não está dado de imediato à criança, não é *percebido* pelo fato de ela simplesmente estar no mundo e interagir diretamente. Para que esse mundo circundante da cultura humana *surja* na criança, é preciso exercer uma *atividade efetiva, adequada* para que esses fenômenos culturais como a linguagem, os instrumentos, os objetos, os conceitos, as ideias, a música, as artes sejam apropriados por ela. Essa é uma condição do processo de apropriação: “[...] a criança não é apenas ‘colocada’ diante do mundo dos objetos humanos. Para viver, deve agir (ativamente e) adequadamente neste mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 238). Essa afirmação é de singular importância e nos remete a algumas inferências: não basta dispor objetos, sejam eles, novos, usados e descartáveis, organizar espaços, ir à parques, tanques de areia, áreas externas amplas e arborizadas. A di-

ferença está em *como* fazer o uso desses recursos em consonância com os objetivos traçados de acordo com o conteúdo a ser ensinado.

Para isso, o professor é quem define a metodologia adequada para o ensino e para tanto se mune de técnicas e recursos, como elementos operacionais que servem de apoio material para a apropriação do conteúdo. O uso de meios de ensino é importante para tornar objetiva a essência dos fatos e fenômenos e suas relações regulares, tornando-se compreensível aos alunos (LAZARETTI, 2013, p. 106).

Isso significa que podemos nos utilizar de toda a riqueza cultural que há nos objetos de uso cotidianos, como também nos brinquedos e recursos didáticos como mediadores para promover aprendizagens. Um exemplo, para ilustrar a correspondência desse período do desenvolvimento, em que as ações com objetos impulsionam aprendizagens, mas que precisam ser direcionadas em articulação com os objetivos–conteúdos–metodologias, pode ser a construção de uma horta coletiva, em algum espaço externo da sala de aula. Vejamos as possíveis relações e ações de ensino que podem ser desencadeadas: a partir da área de conhecimento – ciências da natureza –, ao trabalhar o conteúdo plantas, para além de classificar, pintar ou observar, é possível enriquecer a forma de ensinar com a preparação e manuseio da terra, com as mãos e com os instrumentos próprios, manusear sementes, raízes, folhas, frutos; selecionar quais plantas podem ser plantadas, o que precisarão para crescer e se desenvolver, propor experiências, instigar a curiosidade das crianças por meio de perguntas desencadeadoras que impulsionem o levantamento de hipóteses e movimentem seu pensamento na ação com os recursos que estão sendo disponibilizados e, intencionalmente, provocadas a manipular. Essas ações de aprendizagem permitem conquistas qualitativamente novas, em termos de funções psíquicas, como sensações, percepção, memória, entre outras, como também propicia aproximações com os fenômenos da natureza, suas transformações, suas leis, provocando na criança, ações de manipulação direcionada por conteúdos que instigam novos interesses e novos motivos.

Importa também refletir sobre como deve ser o direcionamento para os momentos livres que ocorrem nas Escolas de Educação Infantil, que são necessários, porém é preciso avaliar como organizar esses momentos para que as crianças possam optar por pares, brinquedos e/ou objetos, movimentar-se em grupos e em espaços que permitam

brincar. Para isso, a participação do professor não se restringe a manter controle de comportamento e evitar disputas, mas sua atuação deve ser de um observador atento sobre como as crianças brincam, como se relacionam, como escolhem, como se movimentam nos espaços, e disso extrair indícios importantes para pensar o grupo e suas aprendizagens coletivas, bem como participar e compartilhar desses momentos em conjunto com as crianças.

No decorrer dessa aprendizagem, relações com os objetos com alguma função determinada, como a xícara que se bebe e com os brinquedos com que executam e reproduzem as ações apreendidas, proporciona que a criança conheça, de forma progressiva, cada vez novas funções do objeto e, com isso, suas ações lúdicas complexificam-se. Gradualmente, aprendem ações com objetos de modo diverso e amplo. Quando, na sua brincadeira, manifesta a substituição aparente de um objeto por outro, é indicativo das premissas evolutivas da brincadeira de papéis (LAZARETTI, 2016, p. 130).

Com ações de ensino desencadeadoras de ações de aprendizagem, ao manipular os objetos, elementos da natureza e da cultura humana, na criança produzem-se interesses cada vez mais complexos e ela anseia compreender as relações entre as pessoas e suas funções sociais. Esses objetos, no interior da brincadeira, convertem-se em objetos lúdicos, não são instrumentos apenas de manipulação, mas as ações com eles inserem-se em novas relações da criança com a realidade social, adquirem um *novo sentido social*: ocorre a conversão da menina em mãe, da boneca em filha e os atos de dar banho, preparar comida, dar de comer transformam-se em responsabilidades para a criança ao assumir tal papel e agir de acordo com suas ações. Elkonin (1998) explana que o principal significado dessa atividade consiste em *brincar é representar o homem* e para isso há procedimentos peculiares: ao assumir o papel de adulto e de suas funções sociais de trabalho, a criança é requerida a reproduzir e generalizar ações com os objetos, transferindo o significado de um objeto ao outro e refletindo a lógica das ações reais da vida cotidiana das pessoas.

Significa que o desenvolvimento dessa atividade requer ações de ensino que promovam o seu surgimento, o seu desenvolvimento e o seu direcionamento, com intervenções que provoquem novos conteúdos por meio do brincar. Nas escolas de educação infantil, é preciso criar espaços para brincar, como cozinha, construção, hospital, oficina

mecânica, entre outros e o professor também compartilha e participa dessas brincadeiras, enriquecendo, ampliando e diversificando o conteúdo do enredo e dos argumentos, incrementando com materiais e recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais.

A brincadeira compartilhada permite a participação do professor não apenas como alguém que pode dirigir, mas de vivenciar junto com as crianças e perceber como elas vêm construindo seus conhecimentos a respeito do que envolve as funções de trabalho nas atividades produtivas dos adultos, incrementando e enriquecendo o conteúdo de valores e regras sociais que são fundamentais para se relacionar com o mundo circundante, em direção à almejada formação humana (LAZARETTI, 2016, p. 135).

Ações de ensino que promovem o desenvolvimento da brincadeira de papéis, condicionam ações de aprendizagem: ao brincar *como se fosse* a mamãe, a criança aprende a renunciar seus desejos e impulsos imediatos para desempenhar o papel assumido na brincadeira, esforçando-se para reproduzir as ações dessa função social, já que qualquer infração na lógica das ações não é permitida com a justificativa que *na vida não é assim*. Aprender a coordenar e subordinar o comportamento, acatar as regras e renunciar vontades provoca o autodomínio da conduta, que é a principal conquista desse momento do desenvolvimento da criança (ELKONIN, 1998).

Portanto, a brincadeira de papéis como atividade principal no período pré-escolar deve ser fomentada e partilhada, tanto em momentos livres, em espaços para brincar, como também planejada em situações lúdicas, que possam permitir a transição de motivos e produzir novos interesses. Planejar situações lúdicas envolve organizar momentos dirigidos que promovem o surgimento do jogo de regras. Elkonin (1998) realizou várias séries de experimentos e observações de crianças brincando a fim de identificar aspectos convergentes nesses dois jogos. Para Elkonin (1998, p. 358), durante o período pré-escolar, os jogos vão desde os “que têm argumento desenvolvido e papéis com regras latentes até os com regras patentes”. Em um desses experimentos, foram apresentados jogos paralelos com protagonismos com e sem argumentos: jogo de “vezamento”, no qual a criança tinha que correr quando a experimentadora falava “um, dois, três” e jogo de “trem” ou “locomotiva”, em que a criança assumia o papel de locomotiva e tinha que se mover em direção à experimentadora quando ela apitasse o “piiiiiii”. Tanto

no jogo de “revezamento” como no jogo “trem” ou “locomotiva”, a regra é “[...] elementaríssima e, no fundo, resume-se a começar o movimento a um sinal dado” (ELKONIN, 1998, p. 360). Por meio desse experimento, o autor concluiu que as crianças acataram as regras com mais facilidade e com sentido para elas quando houve a introdução de argumento. Assim, no jogo de “revezamento” o impulso de correr foi mais importante que o cumprimento da regra enquanto no jogo da “locomotiva” a subordinação à regra se elevou sobre o impulso de que “a introdução do argumento ou a dramatização eleve a capacidade de dirigir as ações e, por conseguinte, o acatamento de regras” (ELKONIN, 1998, p.367).

As implicações didáticas desse experimento demonstram que a aprendizagem das regras no jogo é um processo gradativo e sempre em dependência da situação imaginária e das regras em si. Planejar momentos dirigidos, como jogos de gato e rato, coelhinho sai da toca, locomotiva, entre tantos que estão presentes na escola, mas, muitas vezes ausentes nas práticas pedagógicas, permitem, progressivamente, saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças, em relação à aprendizagem das regras e o controle voluntário da conduta.

Para garantir esses saltos qualitativos no desenvolvimento da criança nesse período do desenvolvimento, as ações de ensino devem ser direcionadas para enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana, ou seja, os conteúdos de ensino. Voltemos ao exemplo anterior, a horta coletiva. As conquistas do desenvolvimento provocam novas relações com esse mesmo recurso didático. Nesse período, a criança, além de manipular as ferramentas de jardinagem e outros instrumentos, manusear sementes, plantas, raízes, pode assumir o papel do jardineiro, do agricultor e compreender todas as ações e operações dessa função social, como também e, concomitantemente, a compreensão com o conteúdo plantas alcança novas e complexas relações e se convertem em novas ações de aprendizagem. Ao aprender sobre as plantas, para além de percepções imediatas, a criança começa a estabelecer relações sobre esses fenômenos naturais, que movimentam seu pensamento, conduzem-na a levantar hipóteses, procurar respostas, fomentar dúvidas e instigar a curiosidade pelo mundo. De acordo com Arce, Silva e Varotto (2011, p. 21) “[...] o mundo, para ela, é toda novidade, e sua curiosidade é a vontade de compreender, de conhecer o que a cerca”.

Outras ações de ensino podem ser desencadeadas a partir da horta coletiva, como por exemplo, o registro por meio do desenho, da modelagem, do recorte, da construção ou de outras atividades produtivas que exercem influência decisiva no desenvolvimento psíquico da criança (LAZARETTI, 2016).

De posse desses princípios, salientamos os desafios que se entrecruzam no caminho entre a didática e a promoção do desenvolvimento da criança. Refletir sobre “como ensinar” na educação infantil implica em determinar condições e circunstâncias que precisam ser enfrentadas para que se efetive ações de ensino tal como defendido ao longo deste capítulo, não perdendo de vista a direção social pela humanização e o horizonte da emancipação plena.

Considerações Finais

*Por que o fogo queima?
Por que a lua é branca?
Por que a terra roda?
Por que deitar agora?*
(Adriana Calcanhotto)

Finalizar esse texto com perguntas provocadas a partir de uma música reflete o entusiasmo com que nossas crianças vivenciam as experiências significativas ao longo da Educação Infantil: de um bebê encantado com os primeiros movimentos do seu corpo, dos objetos a sua volta até crianças que vislumbram em cada fenômeno, fato, evento ou ferramenta uma curiosidade, um interesse em descobrir esse mundo humano e aprender sobre ele, apropriando-se, progressivamente, dos conhecimentos historicamente acumulados. Transformar esse bebê em uma criança investigadora e ativa, que se coloca como sujeito de aprendizagem, é dependente de ações de ensino que produzem a segunda natureza, num processo de tornar-se humano.

[...] a finalidade da educação infantil é organizar o ensino de modo intencional e sistemático, mediante objetivos que visem promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a torná-la humana, no sentido de apropriar-se progressivamente dos múltiplos elementos culturais, ou seja, promover o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades huma-

nas, pela mediação da aprendizagem escolar (LAZARETTI, 2013, p. 116).

Defendemos, ao longo deste capítulo, que o “como ensinar” na educação infantil se expressa em uma didática que tenha clareza dos princípios como orientadores das ações de ensino, não perdendo de vista a especificidade do trabalho educativo na educação infantil. Por isso, as ações de ensino precisam ter como horizonte *para quem* o ensino se dirige: para crianças em processo de aprendizagem e desenvolvimento, as quais só alcançam a plena formação ao se apropriar das máximas elaborações da cultura humana. Como afirma Zaporózhets (1987), trata-se de possibilitar às crianças, por meio do ensino, o domínio da riqueza da cultura espiritual e material criada pela sociedade, de modo a adquirir capacidades e qualidades morais especificamente humanas e assim, *subir nos ombros das gerações anteriores*. Quem desencadeia essas possibilidades? É o professor, que deve ter clareza de sua função social de ensinar, assumindo uma posição não de mero espectador e parceiro, que acompanha o desenvolvimento da criança, mas que desempenha sua função ao desenvolver culturalmente a criança, formar o novo em seu desenvolvimento, produzir saltos qualitativos nas funções psicológicas superiores, engendrar novos motivos e novos interesses, promovendo, assim, transformações qualitativas nos processos psíquicos. Para isso é fundamental ter critérios para selecionar *o que* se deve ensinar, por meio de condições que garantam *como* se ensina em cada momento do desenvolvimento infantil (LAZARETTI, 2013).

Por meio das reflexões tecidas neste capítulo, o esforço foi de articular as implicações da didática no processo de desenvolvimento da criança. Compreendemos que, explicitar elementos didáticos e evidenciar ações de ensino, demanda um percurso desafiador porém necessário para avançar no debate das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. O desafio está em desenvolver pesquisas e estudos que se apresentem mais propositivos, instigando atuar de fato nas práticas escolares e repensar as possibilidades educativas, desde a mais tenra idade de nossas crianças.

Referências

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

DAMIS, O. T. **Didática e sociedade**: o conteúdo implícito do ato de ensinar. 1990. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIRALDI, A. V. **A prática da professora no cotidiano de uma creche**: Que prática é essa? 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013.

_____. Idade pré-escolar (3–6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÍSINA, M. La genesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 59–67.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M.; EIDT, N. Os Bebês e as Aprendizagens: Uma Proposta de Intervenção Formativa. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 6–21, mai. 2017.

MELLO, A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos da didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MÚJINA, V. S. Características Psicológicas del preescolar y del preescolar. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1979. p. 44–79.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. 475 p.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

_____; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Trad. Pablo del Río. San Sebastián de los Reyes (Madrid): Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V.; SHUA-RE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987.

CAPÍTULO 7

ATIVIDADE DE ESTUDO, COLETIVOS INFANTIS E O PROBLEMA DA TRANSMISSÃO ESCOLAR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, FILOSÓFICO E ARTÍSTICO

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Este capítulo originou-se de minha participação na mesa-redonda *Como ensinar? A forma de transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico em cada período do desenvolvimento*, em que Ângelo Antonio Abrantes, Ricardo Eleutério dos Anjos e eu procuramos trazer algumas reflexões sobre o tema tomando como referência os períodos do desenvolvimento e as principais etapas da escolarização, ou seja, a atividade de jogo e a educação infantil; a atividade de estudo e os primeiros anos do ensino fundamental; a atividade de comunicação pessoal íntima e o ensino médio. Segundo Dermeval Saviani, em sua conferência final no congresso, a mesa buscou discutir “a quem ensinar?”, o que é fundamental partindo do princípio de que a organização do ensino deve se fundamentar na tríade forma–conteúdo–destinatário sistematizada por Lígia Márcia Martins (2013).

No caso desta fala, seu objetivo é discutir alguns elementos para pensar “como ensinar”, ou seja, é fazer algumas reflexões sobre a metodologia e a organização do ensino, tendo como referência a atividade principal em idade escolar, a atividade de estudo. Meu foco será, portanto, trazer reflexões sobre como ensinar tendo como recorte o ensino fundamental, embora entenda que as discussões trazidas não sejam exclusivas a este nível de ensino.

É importante destacar o lugar de onde falo. Sou psicóloga, professora e supervisora de estágio em Psicologia Escolar e minha preocupação tem sido, nos últimos anos, pensar junto com os professores de ensino fundamental com quem trabalho¹ quais são as contribuições da psicologia histórico-cultural para pensarmos a organização do ensino.

¹ Em atividades de formação docente desenvolvidas em projetos de extensão, parceria entre a Universidade Pública e a Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

Esta proposta está ancorada nos estudos e pesquisas que temos desenvolvido no GEPAPE (Grupo de estudo e pesquisa sobre a atividade pedagógica)². No grupo temos pesquisado, entre outros temas, quais são os pressupostos teórico–metodológicos para a organização do ensino tendo a teoria histórico–cultural como referência (MOURA, 2010).

Também sou membro do LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar)³ e estudamos, desde 2003, a obra de Vigotski a partir do referencial teórico do próprio autor, ou seja, a partir da compreensão do método materialista histórico dialético.

Em termos teóricos, tomo como referência a relação entre a pedagogia histórico–crítica e a psicologia histórico–cultural, lembrando que os dois campos, embora com muitas interconexões, apresentam objetos de estudo diferentes e não é possível fazer uma “colagem” dos conceitos psicológicos nas teorias e práticas pedagógicas. Rubinstein (1976) esclarece esta relação:

Consideramos que o mais importante para a prática das tarefas de investigação psicológica é *descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade humana* o qual se manifesta e forma o homem, suas qualidades psíquicas. Para a prática pedagógica, a tarefa será descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade da criança em curso no qual se realiza seu desenvolvimento e se formam suas qualidades psíquicas (RUBINSTEIN, 1976, p. 201, grifos do autor, tradução minha).

Em síntese, o objeto da Psicologia são as leis psicológicas do desenvolvimento do psiquismo e o processo pedagógico é sua condição. Por outro lado, o objeto da Pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino e as propriedades psíquicas são as condições que devem ser levadas em conta.

Entendo que é possível (e necessário) extrair alguns **princípios educativos gerais** da psicologia histórico–cultural que podem nos orientar na organização do ensino, foco desta mesa. Temos discutido isso

² Situado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, coordenado pelo professor Manoel Oriosvaldo de Moura.

³ O laboratório é iniciativa da Professora Marilene Proença Rebello de Souza, do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e da Professora Elenita de Rício Tanamachi, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru. Tem sede no Instituto de Psicologia da USP.

no GEPAPE como linha geral de ação do grupo. Apresentarei três destes princípios, pois deles decorrem as teses que defenderei adiante.

O primeiro princípio diz respeito ao entendimento de que as funções psicológicas superiores são primeiro compartilhadas entre os sujeitos (interpsíquicas) e posteriormente internalizada (intrapsíquicas) (VIGOTSKI, 1995).

O segundo princípio refere-se ao papel da mediação nos processos de ensino e aprendizagem: a apropriação dos conhecimentos é sempre uma atividade mediada (VIGOTSKI, 1995).

Em terceiro lugar destaca-se a atividade humana como princípio explicativo dos processos psicológicos e a necessidade de compreendermos a periodização do desenvolvimento humano do ponto de vista das atividades dominantes em cada período da vida (LEONTIEV, 1983; ELKONIN, 1987).

Como desdobramento destes princípios defendo duas teses, que desenvolverei a seguir:

- 1) A compreensão sobre o conteúdo e a estrutura da atividade principal em cada período é fundamental para pensarmos a organização e a metodologia do ensino. Meu foco específico será a compreensão acerca da atividade de estudo.
- 2) O papel e importância dos coletivos infantis na formação da atividade de estudo. Tal importância será enfatizada no que diz respeito à organização do ensino em sala de aula e também à formação da ética do coletivo e da solidariedade, na perspectiva da construção de uma pedagogia socialista.

Vamos ao desenvolvimento da primeira tese. Precisamos nos debruçar sobre a análise da estrutura e conteúdo da atividade de estudo para pensarmos formas efetivas de organização dos conteúdos escolares e suas formas de transmissão. Entender a atividade de estudo como atividade principal significa compreendê-la como atividade que promove o desenvolvimento humano neste período e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico. Nesse sentido, o **conteúdo** fundamental da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos: “[...] é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorre sobre esta

base” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p. 324). Destaca-se, assim, a finalidade da educação escolar: a formação do pensamento teórico, tendo em vista a constituição da personalidade integral dos estudantes.

A atividade de estudo é uma atividade de autotransformação no aluno, em que são formados os motivos para o estudo no sentido do desenvolvimento da sua auto-organização. Destaca-se aqui que a motivação para o estudo e a auto-organização do estudante são produtos da atividade pedagógica, e não premissas para o ensino como o senso comum pedagógico nos leva a crer.

É na atividade de estudo que o desenvolvimento do auto-domínio da conduta tem a possibilidade de formar-se em sua plenitude. Segundo Vigotski (1995), o que caracteriza as funções psicológicas superiores é que são processos em que dominamos nossas próprias reações com a ajuda de meios auxiliares. No caso do domínio da própria conduta, desenvolve-se a escolha consciente, o livre arbítrio.

[...] o livre arbítrio não consiste em estar livre dos motivos, mas consiste no fato de que a criança toma consciência da situação, toma consciência da necessidade de escolher, que o motivo impõe-se e que sua liberdade no caso dado, como diz a definição filosófica, é uma necessidade gnosiológica. A criança domina sua reação eletiva, mas não no sentido de que anula as leis que a regem, mas no sentido de que a domina segundo a regra de F. Bacon, ou seja, condicionando-se às suas leis (VIGOTSKI, 1995, p. 289, tradução minha).

Aqui vamos resgatar os princípios educativos gerais que apresentei no início. Se a aprendizagem é sempre mediada e o desenvolvimento psicológico ocorre a partir do movimento interpsíquico para intrapsíquico, há aqui uma decorrência pedagógica importante: a apropriação do conhecimento tem sua gênese na atividade conjunta com outra pessoa. Ressalta-se o papel do professor e, posteriormente, do coletivo de estudantes, conforme desenvolverei adiante.

Antes de nos debruçarmos sobre a estrutura da atividade de estudo é importante salientar sua unidade de análise: a tarefa de estudo. A tarefa de estudo expressa a unidade entre forma e conteúdo no ensino e é organizada a partir de um problema de aprendizagem. O termo “problema de aprendizagem” não se refere a problemas práticos ou cotidianos da criança ou de sua realidade imediata e empírica, mas sim a problemas concretos, colocados pela história humana em sua dimensão ge-

nérica. Trata-se de um problema que busca reproduzir o movimento lógico-histórico do conceito e produzir o domínio de um modo geral de ação de estudo pelo estudante. Rubtsov (1996) sintetiza o que é um problema de aprendizagem:

O conceito de problema de aprendizagem está estreitamente ligado ao de ação cognitiva, a qual se caracteriza principalmente pelo modo de analisar um objeto. Esta análise de estrutura e conteúdo permite, a partir de uma certa relação geral que caracteriza o princípio ao qual corresponde este objeto, deduzir uma propriedade concreta, ou o estado de um objeto ou situação. Face a tal objeto ou a tal situação, completar uma ação cognitiva nunca é um ato trivial, uma vez que ele necessita de uma séria de transformações, que permite ao indivíduo *reconstruir o objeto estudado* e examinar seus princípios estruturais; esses últimos poderão e deverão ser estudados no decorrer de uma pesquisa especial (p. 133, grifos meus).

A organização do ensino tendo como referência a tarefa de estudo busca superar o intelectualismo e verbalismo tão presentes no ensino de conceitos. Assim não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito, e isto só se ocorre se o sujeito estiver em atividade de estudo.

A tarefa de estudo aproxima-se do que temos denominado como Atividade Orientadora de Ensino (AOE), proposição de Moura (1996, 2001, 2010). Esta atividade, unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, consiste em uma proposta teórico-metodológica para a organização do ensino que pressupõe que os sujeitos entrem em atividade e que a gênese e o desenvolvimento do conceito seja trabalhado.

Segundo Moura (2010, p. 208), a AOE constitui-se como uma proposta de organização do ensino e da aprendizagem que, baseada na teoria histórico-cultural, apresenta-se “como uma possibilidade de realizar a atividade educativa tendo por base o conhecimento produzido sobre os processos humanos de construção de conhecimento” (p. 208).

A AOE organiza-se de acordo com a estrutura da atividade proposta por Leontiev (1983). Tem uma necessidade, a apropriação da cultura, e um motivo, a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Realiza-se por meio de finalidades, ensinar e aprender, e de

ações, que consideram as condições objetivas da escola (MOURA, 2010). É, assim, unidade de formação do professor e do estudante.

[...] a AOE constitui-se em um modo geral de organização do ensino, em que seu conteúdo principal é o conhecimento teórico e seu objeto é a constituição do pensamento teórico do indivíduo no movimento de apropriação do conhecimento. Assim, o professor, ao organizar as ações que objetivam o ensinar, também requalifica seus conhecimentos, e é esse processo que caracteriza a AOE como unidade de formação do professor e do estudante (p. 221).

Tendo a tarefa de estudo como unidade da atividade de estudo, Davidov e Markova (1987) apresentam os elementos que compõem sua **estrutura** como atividade:

- 1) A compreensão, pelo estudante, das tarefas de estudo;
- 2) A realização de ações de estudo pelo estudante;
- 3) A realização, pelo aluno, de ações de controle e avaliação.

Primeiramente, a compreensão da tarefa de estudo requer que esta esteja ligada à generalização teórica e possa levar o estudante a dominar as relações generalizadas naquela área de conhecimento. Essa compreensão relaciona-se intimamente com a motivação para o estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade de estudo.

No processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele que organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar.

Compreender estes elementos é fundamental para pensarmos e produzirmos um ensino no sentido vigotskiano, ou seja, que promova o desenvolvimento e, neste caso, o desenvolvimento do pensamento teórico, o que requer pensarmos quais serão as tarefas de estudo, como o conteúdo está presente nestas tarefas, qual é o movimento do conceito proposto na tarefa de estudo, quais ações serão propostas para as crianças, como organizamos ações de avaliação e autoavaliação, entre outras questões.

Nesta perspectiva, no processo de desenvolvimento da atividade de estudo é produzida a capacidade de estudar, no sentido da auto-organização do estudante, o que envolve o desenvolvimento da autonomia e do controle voluntário da conduta. Paulatinamente o aluno transforma-se em sujeito da atividade de estudo.

Entretanto, a atividade de estudo **não se forma de maneira natural**. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva e este é um dos papéis da escola nos anos iniciais, formar uma postura de estudante. Bozhovich (1985) traz algumas contribuições para entendermos o processo de formação da atividade de estudo. Segundo a autora, no início do processo de escolarização, as crianças chegam interessadas na escola e querem fazer as coisas que o professor solicita. Sua motivação está ligada à figura do professor e, ainda na transição do jogo para o estudo, as atividades escolares aproximam-se do jogo: a criança imita o que adulto faz ou pede, quer fazer coisas sérias, quer fazer “coisas de escola” ou “coisas de adulto”.

Em torno do 3º ano, aproximadamente, nota-se que o interesse pela escola e pelo estudo começam a decair e iniciam-se os problemas de indisciplina. Bozhovich (1985) chama a atenção para o paradoxo deste fenômeno: as funções psicológicas superiores tornam-se mais complexas, as crianças têm condições de (e querem) saber sobre a explicação dos fatos, mas, ao mesmo tempo, há uma diminuição do interesse pelo estudo. Segundo a autora, as causas deste fenômeno encontram-se nas falhas da organização do ensino que rompem com a lógica do desenvolvimento psíquico infantil.

Um desses erros refere-se à própria organização dos conteúdos baseada na compreensão empírica dos fenômenos, o que não satisfaz as necessidades cognitivas das crianças (BOZHOVICH, 1985; DAVIDOV, 1988).

Outro equívoco deve ser atribuído à questão da organização dos grupos e das atividades coletivas na escola. A motivação social advinda do professor diminui no decorrer da escolarização, mas aumenta o papel do grupo de amigos no processo de desenvolvimento e formação dos motivos.

O fato de que as crianças ocupem-se na escola de uma atividade comum, extraordinariamente importante – o estudo – conduz ao surgimento de determinadas relações: nas crianças origina-se o desejo de estarem juntas, de brincar juntas, de trabalhar, de cumprir as tarefas sociais encomendadas; nelas surge o interesse pela

opinião dos colegas, querem gozar de sua simpatia e que reconheçam seus méritos. [...] Assim, a valorização dos companheiros, a opinião do coletivo infantil, converte-se paulatinamente em motivos fundamentais da conduta do escolar (BOZHOVICH, 1985, p. 211, tradução minha).

E aqui já estou desenvolvendo a segunda tese proposta. Uma característica fundamental da atividade de estudo diz respeito à sua configuração como atividade conjunta, coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do professor, como por se desenvolver entre os estudantes. Inclusive um dos papéis do professor na organização do ensino é organizar as ações de estudo de forma coletiva.

Segundo Davidov e Markova (1987), a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, num processo de comunicação. Essa comunicação pode ter diferentes formas, desde a comunicação pessoal com outra pessoa até a “comunicação com a humanidade” por meio da experiência humana que está fixada nos instrumentos da cultura.

No caso da educação escolar, a atividade de estudo desenvolvida a partir da interação entre as crianças têm demonstrado melhores resultados no que diz respeito ao processo de assimilação do conhecimento, por exemplo, em situações de discussão sobre a origem de determinado conceito (RUBTSOV, 1996).

Ressalta-se aqui o papel do professor na organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. Não é o que se valoriza na grande maioria de nossas escolas, em que as atividades coletivas são desvalorizadas ou desencorajadas e prevalecem práticas que estimulam a competição entre os alunos (e até mesmo entre os professores), favorecendo o individualismo tão típico de nossa sociedade. Bozhovich (1985) destaca que a correta organização do coletivo poderia criar as condições para a plena formação das particularidades psíquico-morais da personalidade da criança.

No nosso caso, trabalhar com a organização dos coletivos infantis não significa apenas encontrar formas mais eficazes de organizar o ensino, mas sim fundamentalmente trabalhar no sentido de produzir de forma intencional uma ética do coletivo e da solidariedade tão necessária à educação que se pretende socialista. Trabalhar com a organização dos coletivos infantis significa trabalhar com a formação de uma outra subjetividade.

A organização dos coletivos infantis traz, assim, um elemento importante ao “como ensinar”, que ressalta a dimensão política da educação escolar e articula o conteúdo teórico com uma forma de ensinar que supere o intelectualismo. Na dialética entre forma e conteúdo do ensino, a forma também é um conteúdo que traz finalidade àquilo que a criança aprende para além de uma perspectiva utilitarista de conhecimento. Ou seja, não basta aprender para ficar mais inteligente, para passar no vestibular, para ter um bom emprego no futuro. É necessário aprender como uma necessidade humana, como uma necessidade do coletivo.

Sobre a organização dos coletivos infantis, é importante retomar os trabalhos de Makarenko e Pistrak, pedagogos soviéticos do século XX, que trazem experiências concretas de organização das escolas e das crianças. Focar-me-ei nas discussões específicas de Pistrak sobre os coletivos infantis.

Pistrak (2011) inicia suas discussões sobre o papel do trabalho coletivo definindo o que está entendendo por coletividade. Não se trata apenas do trabalho comum realizado pelas crianças de uma sala de aula, isto a escola burguesa também pode garantir ou incentivar, inclusive como forma de controle do comportamento das crianças. Ou ainda nos trabalhos em pequenos grupos tão valorizados por diversas correntes da escola-nova.

Por trabalho coletivo entende-se “tarefa coletiva do grupo considerado como sendo uma unidade” (p.129). O autor defende que o trabalho coletivo deve ser direcionado para o desenvolvimento da responsabilidade coletiva pelo trabalho, ou seja, a responsabilidade pelo estudo não é apenas individual, mas social, a classe constitui-se como unidade e desenvolve-se o sentimento do trabalho realizado em comum: “a escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças, em fatos sociais, cimentando com base nisso o coletivo infantil” (PISTRAK, 2011, p. 146).

O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido às suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. A quantidade se transforma em qualidade (PISTRAK, 2011, p. 145).

Voltando para a atividade de estudo, na relação com o coletivo o estudante pode criar novos motivos para o estudo, que encontram ressonância no grupo, já que o social é a referência.

Na concepção de Pistrak, o coletivo das crianças criará a necessidade e o desenvolvimento de sua auto-organização. É o que temos visto no trabalho com formação de grêmios desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação⁴. As crianças começam a perceber a necessidade de auto-organizarem-se no processo de escolha e execução das propostas que realizarão, ou seja, em atividade, mediada inicialmente pelo professor tutor.

Ao colocarmos os alunos participantes do presente projeto em atividade – organizando-se coletivamente para a transformação do espaço escolar público em benefício de seus usuários, elaborando propostas que correspondam aos interesses estudantis, articulando-se para a concretização de suas reivindicações e refletindo sobre a natureza dos entraves encontrados ao longo deste processo – os estudantes vão aos poucos compreendendo-se como categoria e entendendo o papel de sua organização na produção de melhorias na escola. Ou ainda, passam a entender o seu papel na reivindicação e luta por um ensino público de qualidade.

Segundo Pistrak (2011), este tipo de auto-organização ajuda a desenvolver nas crianças o “hábito de viver e de trabalhar em coletivo” tão caro a uma pedagogia socialista. Destaca-se, nesta perspectiva, as assembleias escolares como expressão mais alta do coletivo infantil, pois “educam e desenvolvem o sentimento coletivo, elevam a consciência das crianças num alto nível” (PISTRAK, 2011, p. 155).

⁴ Refiro-me ao projeto do núcleo de ensino (PROGRAD-UNESP) intitulado “Formação de grêmios estudantis em escolas públicas municipais de Bauru”, parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Bauru e o departamento de Psicologia da UNESP. O projeto, coordenado por mim, por Larissa Figueiredo Bulhões (UNESP-Bauru) e por Rita Regina da Silva Santos (SME-Bauru) iniciou-se em 2012 e tem como objetivo contribuir para a efetiva organização dos alunos das escolas de ensino fundamental, por meio da implementação de grêmios estudantis, tendo em vista a construção de uma gestão escolar democrática e participativa. Participam do projeto todas as escolas do ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Bauru, totalizando dezesseis escolas. Sobre o funcionamento do projeto, cada escola participante seleciona um(a) professor(a)-tutor(a), responsável por fomentar as ações de formação dos grêmios. Estudantes do curso de psicologia (alunos de 3º a 5º ano) desenvolvem atividades do projeto nas escolas, atuando diretamente com os estudantes de ensino fundamental. Como exemplo das ações realizadas nas escolas seguem dois links de acesso a vídeos, registros do processo. Em uma das escolas, por exemplo, em 2013, as crianças eleitas organizaram um vídeo para informar e conscientizar a comunidade escolar sobre os problemas de predação da escola: Grêmios da escola EMEF Profª Lourdes de Oliveira Colnaghi <https://www.youtube.com/watch?v=SntU-HERWfnc>. Em outra escola foi produzida uma reportagem sobre o processo eleitoral dos grêmios, que envolveu campanha eleitoral, debates e uma intensa mobilização na escola: <https://www.youtube.com/watch?v=LZCShSz3MwM> (Unesp Notícias – 24/09/2014).

Conclusões

Para finalizar gostaria de retomar as duas teses apresentadas no início. Busquei discutir, primeiramente, que para pensarmos a organização e a metodologia do ensino, ou como ensinar, é necessário compreender a atividade principal em cada período do desenvolvimento. No caso do ensino fundamental isto se faz ainda mais urgente pois temos poucas pesquisas e sistematizações sobre a atividade de estudo, seu conteúdo e estrutura. Como ensinar se pouco conhecemos a quem ensinamos em termos de desenvolvimento psicológico? Como organizar um ensino que produza desenvolvimento se não sabemos como se desenvolve a atividade de estudo e como se forma o pensamento teórico, neoformação desta atividade?

As proposições de Davidov (1988), Davidov e Markova (1987), Bozhovich (1985) são referências essenciais para compreendermos a formação, a estrutura e o conteúdo da atividade de estudo. As discussões sobre a Atividade Orientadora de Ensino também podem contribuir para pensarmos na organização das tarefas de estudo e no movimento lógico-histórico de formação do pensamento conceitual.

Sobre a segunda tese, acerca do papel e importância dos coletivos infantis na formação da atividade de estudo, ao entender a formação da atividade de estudo ao longo do processo de escolarização podemos analisar, também, como o papel do grupo amplia-se e como modificam-se as motivações sociais para o estudo (BOZHOVICH, 1985). Mas defender a importância dos coletivos infantis está além da questão de considerar o desenvolvimento do aluno para que possamos melhor organizar o ensino. Significa valorizar, no ensino, a formação da ética do coletivo e da solidariedade, na perspectiva da construção de uma outra subjetividade, com a preocupação, como dizia Vigotski (2004), com a formação do novo homem socialista.

Referências

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1985.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DA VYDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**: antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316–337.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infância. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS**: antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.104–124.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

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

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema** (Rio Claro), UNESP, v. 12, p. 29–43, 1996.

_____. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar** – didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p. 143–162.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; MORETTI, V. D.; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 10, p. 205–229, 2010.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RUBINSTEIN, S. L. **Problemas de psicologia general**. Mexico– DF: Grijaldo, 1976.

RUBTSOV, V. V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In.: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 129–137.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 1995, v. 3.

_____. **A transformação socialista do homem.** URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória, julho 2004. Disponível em: <http://www.marxistts.org/>. Acesso em setembro de 2015.

CAPÍTULO 8

DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES: APONTAMENTOS SOBRE O PROBLEMA DA FORMA DO ENSINO

Ricardo Eleutério dos Anjos

Não obstante toda a dependência que existe entre o desenvolvimento psicológico da criança e o processo pedagógico, o tema da psicologia continuará sendo a mente da criança sob as leis de seu desenvolvimento; aqui, o processo pedagógico aparece só como condição deste desenvolvimento. Na pesquisa pedagógica, as relações recíprocas mudam: o tema da pedagogia é o processo da educação e ensino sob suas leis específicas, enquanto que as qualidades psíquicas da criança, nos diferentes graus de desenvolvimento, aparecem só como condição que devem ser levada em conta. O que é tema para uma destas ciências aparece como condição na outra (RUBINSTEIN, 1976, p. 200).

No objetivo de contribuir à discussão sobre a forma de transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico em cada período do desenvolvimento, este texto apresenta aportes teóricos da psicologia histórico-cultural sobre a relação entre ensino e desenvolvimento psíquico na adolescência, considerando o processo de educação como condição fundamental para tal desenvolvimento¹.

Não se trata, portanto, da produção de um receituário e tampouco de uma tentativa de psicologização do processo pedagógico, mas compreendemos que uma das maiores contribuições da psicologia à educação escolar seja o conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico, constituindo, assim, uma condição fundamental para o trabalho educativo. Nesse contexto, apresentamos a concepção históri-

¹ A psicologia histórico-cultural não é uma escola pedagógica por isso a pedagogia histórico-crítica será utilizada como mediação entre a referida abordagem psicológica e a educação escolar, tendo em vista sua unidade filosófica, pois ambas as teorias assentam-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético.

co-cultural sobre a adolescência como superação das visões idealistas e biologicistas sobre esse período².

Partimos do pressuposto de que a concepção de ser humano determinará o “*como ensinar*”. Se a educação escolar de adolescente parte da ideia de que o desenvolvimento ocorre de dentro para fora, engendrado por uma força interior e inconsciente ou; se o desenvolvimento se dá a partir de manifestações biológicas, fruto da maturação cerebral, ou ainda; se sobre a base da natureza biofísica, o desenvolvimento ocorre por meio da apropriação da cultura produzida por gerações precedentes, tudo isso resultará numa forma distinta de trabalho pedagógico.

Para a concepção idealista, a adolescência seria uma resposta às mudanças do corpo, decorrentes das transformações hormonais e fisiológicas da puberdade. Uma etapa marcada por um intenso trabalho psíquico caracterizado pela irrupção de sensações, desejos e fantasias incontroláveis. Trata-se, como defende o psicanalista Mauricio Knobel, de uma “conduta *patológica* [...] inerente à evolução *normal* desta etapa da vida” (KNOBEL, 1992, p. 27). Para o autor, a não manifestação de comportamentos “semipatológicos” é que sinalizaria um fenômeno anormal na adolescência.

A partir da concepção biologicista, os caracteres sexuais seriam uma das principais causas do comportamento adolescente. Nessa fase ocorrem várias mudanças corporais denominadas caracteres sexuais primários, como hormônios-estímulos (hormônios gonadotróficos da hipófise anterior ou hormônios sexuais como a testosterona, estrógenos e progesterona produzidos pelas gônadas sexuais), produzindo óvulos ou espermatozoides, bem como o aumento do pênis e dos testículos ou o aumento do útero e da vagina. Além dos caracteres sexuais primários, ocorre também o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários que se constituem no aumento das mamas, por conta do desenvolvimento glandular e distribuição de gorduras, mudanças da voz, crescimento de pelos no púbis e nas axilas incluindo, também, o aparecimento da barba. (GRIFFA; MORENO, 2010).

W. Stanley Hall (1844–1924) foi um dos precursores na pesquisa psicológica sobre adolescência. Esse pesquisador denomina tal fase

² Em minha pesquisa de mestrado (ANJOS, 2013), foram analisados cinco artigos publicados na revista *Nova Escola*, entre os anos de 2004 a 2010, direcionados à formação de professores de adolescentes onde constatei, dentre outros aspectos, o predomínio de concepções idealistas e biologicistas sobre essa etapa do desenvolvimento humano.

que, para ele compreende dos 12 aos 24 anos, de “segundo nascimento”, por se tratar do período em que se manifestam os traços mais desenvolvidos essencialmente humanos. Hall defendia a ideia de que a filogênese repete-se na ontogênese e, no caso da adolescência, tal fase representaria o período em que a espécie humana encontrava-se em transição e turbulência. Isso explicaria as tensões e sofrimentos psicológicos que sofrem os adolescentes. Hall teria afirmado, em sua obra *Adolescence*, de 1904, que a adolescência corresponde ao momento da evolução da espécie humana que representa a passagem da selvageria ao mundo civilizado (ANJOS, 2013).

Ainda dentro da concepção biologicista, Herculano-Houzel (2005) afirma que, para a neurociência, adolescência é coisa do cérebro e não de hormônios. Segundo a pesquisadora, *o comportamento do adolescente é produto das transformações do cérebro*. Nesse contexto, o comportamento irresponsável, agressivo, às vezes desengonçado, impulsivo etc. do adolescente é algo esperado e normal, pois se trata de um indivíduo que possui um cérebro ainda não amadurecido. Portanto, “[...] à pergunta ‘Adolescentes *precisam* mesmo se comportar assim?’, a neurociência só tem uma resposta a oferecer: Precisam, sim – mesmo porque não seriam capazes de fazer diferente. O comportamento adolescente é resultado de um cérebro adolescente. Nada mais, nada menos”. (Idem, p. 12).

Diante das concepções idealistas e biologicistas sobre a adolescência, a educação escolar nada (ou quase nada) poderia fazer para interferir no desenvolvimento de algo que é considerado intrínseco à natureza humana. A educação escolar, nessas perspectivas, deveria ser um processo espontâneo, teria a missão de, simplesmente, acompanhar ou facilitar o caminho natural desse desenvolvimento. Segundo essas teorias, todos os problemas apresentados nessa idade são naturais, normais e acabam desaparecendo espontaneamente com a chegada, também natural, da vida adulta.

A partir da hipótese aqui já apresentada – de que a concepção de ser humano determina *o como ensinar* – este texto apresenta algumas reflexões que corroboram a superação das concepções idealistas e biologicistas sobre adolescência. Para tanto, analisamos a concepção histórico-cultural de adolescência; a atividade de comunicação íntima pessoal; a atividade de estudo e sua relação com o desenvolvimento do pensamento por conceitos.

A concepção histórico-cultural de adolescência

Diferentemente das concepções acima apresentadas, a psicologia histórico-cultural concebe a adolescência como uma etapa de grande auge onde se manifestam sínteses superiores da personalidade. Essa época do desenvolvimento humano não poderia ser comparada e reduzida à crise dos treze anos, como fazia (e até hoje o faz) a psicologia tradicional, que concebe a adolescência como “uma patologia normal e a uma profunda crise interna” (VYGOTSKI, 1996, p. 261). Não consideravam (e não consideram) o fator histórico-cultural da crise, porém, para Vygotski (1996, p. 202), “a própria cultura é a primeira causa da crise”.

Além dos aspectos superficiais e visíveis das mudanças do estado emocional, a psicologia tradicional tenta explicar todas as características dos adolescentes, incluindo as psicológicas, somente por motivos biológicos, ligando as particularidades de sua personalidade com o fato da maturação sexual. A maturação sexual, como todos os outros aspectos do desenvolvimento físico, embora inclua particularidades fundamentais no desenvolvimento psíquico, não tem uma influência determinante na formação da personalidade do adolescente.

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. O caráter histórico e social do psiquismo humano estrutura-se sobre a base dos processos neurofisiológicos e qualquer psicologia que desconsidere esse fato estará fora do campo científico. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos (ANJOS, 2013).

A psicologia histórico-cultural considera a adolescência como uma época do desenvolvimento humano que tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção. A adolescência, portanto, surgiu em consequência de um determinado grau de complexidade da vida social historicamente alcançado. Em determinadas sociedades, o indiví-

duo ao chegar à puberdade, passava por certos rituais de iniciação que o legitimava como adulto. Até o século XVIII, o indivíduo passava da condição de criança para adulto sem necessariamente passar pela condição da adolescência. Esse indivíduo participava da vida adulta, crescia misturado com os adultos e aprendia os comportamentos sociais por meio do contato direto com eles. Foi somente a partir do século XIX que a adolescência passou a ser considerada uma fase distinta da infância e da vida adulta.

Com a revolução industrial, ocorreram grandes mudanças no modo de viver dos indivíduos. O avanço tecnológico trouxe em seu bojo a exigência de capacitação profissional para que o indivíduo pudesse adentrar no mundo do trabalho. Em razão disso, afirma Bock (2004, p. 41), os adolescentes teriam começado a se distanciar dos pais e, conseqüentemente, formado um novo grupo e construído uma nova fase de desenvolvimento. Para essa autora, “a adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico”.

O distanciamento dos pais não foi causado somente pela inserção do adolescente na escola, nem o prolongamento da adolescência seria reflexo do prolongamento do tempo de escolaridade. Isso aconteceu apenas com as camadas privilegiadas da sociedade, ou seja, com a burguesia. Durante muito tempo, a maior parte da população infantil foi separada de seus pais devido ao contrato anual de trabalho dos jovens rurais, ou devido à aprendizagem junto de um artífice distante de casa. Tais rupturas eram praticamente definitivas e tais compromissos, bem como a entrada ao exército, convento ou seminário, frequentemente aconteciam a partir dos 12 ou 13 anos de idade (ANJOS, 2013).

Enquanto a industrialização do século XIX obrigou as classes inferiores a uma infância muito curta, causando a dissociação das famílias de classe operária por serem compelidas a enviarem seus filhos para o trabalho a partir dos oito anos de idade, a burguesia, por sua vez, ofereceu longos estudos para seus filhos, no objetivo de prepará-los para os negócios econômicos.

Essas poucas menções a discussões sobre as circunstâncias histórico-sociais que levaram ao surgimento da adolescência têm tão somente a intenção de registrar a complexidade dessa temática, apresentando a adolescência como um fenômeno produzido pela história das sociedades divididas em classes sociais.

Destarte, a formação psíquica do adolescente não é produto apenas do processo de maturação sexual, mas sim, de várias outras influências como a situação social que o rodeia, a complexidade da atividade escolar, a ampliação das relações sociais, a crescente independência, bem como as novas exigências que os adultos fazem a ele (ELKONIN, 1960).

Vygotski (2012, p. 133) afirma que, se o meio não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhes faz novas exigências e não estimula o seu intelecto mediante novas metas, o seu psiquismo não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. As exigências do meio social impostas ao adolescente, bem como as novas responsabilidades a ele confiadas, são fatores determinantes no desenvolvimento psíquico nessa idade. O nível alcançado pelas possibilidades físicas, intelectuais, volitivas e morais cria as premissas necessárias para que mude fundamentalmente a situação do adolescente na sociedade.

Portanto, o desenvolvimento humano não se dá de forma natural e aquilo que é muitas vezes chamado de natureza humana outra coisa não é senão o resultado da objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelas novas gerações, as quais também produzem novas objetivações, num processo que só pode ter fim com o desaparecimento da espécie humana. Por meio da atividade de trabalho, isto é, de produção dos meios necessários à existência social, ocorre o processo de humanização da natureza e do próprio ser humano (DUARTE, 2013; ANJOS, 2013).

O desenvolvimento psicológico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Daí a importância do estudo da categoria *atividade*, aqui entendida como mediações conscientes entre motivos e fins, ou seja, é o meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade objetivando a produção e reprodução das condições necessárias à sua existência física e psíquica.

Leontiev (2006a) afirma que a vida da criança é o fator determinante de seu desenvolvimento psíquico. Isso quer dizer que, no decurso de seu desenvolvimento, o lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas se altera devido à influência das circunstâncias concretas de sua vida. Para esse autor, o vínculo que se estabelece entre criança–sociedade realiza-se mediante a atividade da criança. Portanto, urge

analisar o conteúdo da atividade da criança e como tal atividade é constituída nas condições de vida.

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2006a, p. 63).

A asserção acima destaca o papel diretivo do trabalho do professor na promoção do desenvolvimento psíquico, pois, conforme apontou Martins (2007, p. 70), o papel da educação escolar no desenvolvimento humano radica na análise do conteúdo da atividade do aluno, o que possibilita a compreensão da formação de seu psiquismo e de sua personalidade. Para essa autora, “a qualidade da construção dessa atividade é uma consequência social e, portanto, profundamente marcada pelas condições de aprendizagens educacionais”.

Deve-se salientar que tal análise não se refere à atividade geral da criança, mas a determinados tipos de atividade que se apresentam como mais importantes para o desenvolvimento em determinados períodos. Trata-se, portanto, do conceito de *atividade dominante*, ou *atividade-guia*. Leontiev (2006b, p. 122) assevera que a atividade-guia não é, necessariamente, a atividade que ocupa o maior tempo na vida do indivíduo, mas é aquela dentro da qual “se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. Destarte, o que determina a transição de um período para outro é a mudança da atividade-guia, na qual a criança tem com a realidade e não a mudança da sua idade cronológica.

Elkonin (1960; 1987) afirma que, assim como nas épocas da primeira infância e da infância, a adolescência apresenta dois períodos regularmente conectados: a *adolescência inicial* e a *adolescência tardia*³. No primeiro período há um predomínio do desenvolvimento da esfera das necessidades emocionais, caracterizado principalmente pela assimilação de objetivos, motivos e normas das relações humanas. Trata-se da relação “criança-adulto social” que, nesse período, é denominada de *atividade de comunicação íntima pessoal*. O segundo período da etapa da adolescência é caracterizado pela aquisição de modos socialmente desenvolvidos de

³ Ou poderíamos, ainda, denominar “idade escolar juvenil” (ELKONIN, 1960, p. 549).

ação com os objetos sociais, na qual se desenvolvem as capacidades humanas (operacionais e técnicas), em suas máximas possibilidades. Trata-se da relação “criança–objeto social” que, nesse período, é denominada de *atividade profissional de estudo*. Assuntos analisados abaixo.

A atividade de comunicação íntima pessoal

A identificação da atividade–guia na adolescência apresenta grandes dificuldades, pois a atividade do adolescente continua sendo o estudo escolar. Embora, à primeira vista, não há essencialmente diferenças com respeito às condições de vida da infância – pelo fato do adolescente continuar sendo escolar e sua atividade–guia, o estudo – suas *condições pessoais de desenvolvimento* se diferenciam muito das do escolar de menor idade.

Essas distintas condições de desenvolvimento caracterizam-se, na adolescência, pela forma de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. De acordo com Elkonin (1987, p. 121), essa é a atividade de *comunicação íntima pessoal*, atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas. Assim, na comunicação pessoal se forma a autoconsciência como consciência social transladada ao interior.

A formação das relações sociais na adolescência é caracterizada pelo “código de companheirismo” e esse código tem, para Elkonin (1987, p. 120), grande importância para a formação da personalidade do adolescente. Para o autor, “o ‘código de companheirismo’ reproduz, por seu conteúdo objetivo, as normas mais gerais das inter–relações existentes entre os adultos na sociedade dada”.

O adolescente, junto com seus coetâneos, tende em grande parte a imitar os adultos, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder. O surgimento do sentimento de maturidade, como forma de expressão da autoconsciência, permite aos adolescentes “comparar-se e identificar-se com os adultos e com os companheiros, encontrar modelos para a imitação, construir, segundo estes modelos, suas relações com as pessoas” (DAVIDOV, 1988, p. 83).

A ideia que o adolescente terá de si mesmo e de seu futuro, tem como base as relações sociais, as relações entre os seus colegas e entre os adultos. De acordo com Elkonin (1960, p. 544), o adolescente busca

um modelo de ser humano. Busca esse modelo “nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam (os professores, os pais). Os adolescentes veem na vida e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação”.

No entanto, que modelo de grandes obras literárias ou do passado histórico terá o adolescente, se as grandes obras literárias e históricas não forem acessíveis a ele? Que modelo de ser humano adulto terá o adolescente, se os adultos apresentarem a ele somente seu cotidiano, reduzindo o trabalho pedagógico, por exemplo, ao “mundo do adolescente”?

Note-se, portanto, a necessidade de um trabalho pedagógico direto e intencional, exigindo dos adolescentes, iniciativa e responsabilidade em suas atividades. A experiência adulta, a experiência dos professores, serve de modelo para que o adolescente entre “no mundo adulto” e não o contrário. Quando os adultos exigem iniciativa e responsabilidade aos adolescentes, isso possibilita maior independência que, segundo Elkonin, constitui fator determinante para o desenvolvimento da personalidade. O aumento da independência “desenvolve os aspectos positivos da personalidade (tendência a um fim determinado, constância, organização, disciplina)” (ELKONIN, 1960, p. 540). E isso só ocorre quando, ao mesmo tempo, se aumentam as exigências e suas responsabilidades. Quando não há exigências elevadas e a responsabilidade pelo trabalho é insuficiente, prossegue o autor, “a independência do adolescente conduz à formação de aspectos negativos da personalidade (a inconstância, a desorganização, a falta de responsabilidade, a falta de disciplina, etc.)”.

Considerando a atividade de comunicação íntima pessoal, o trabalho pedagógico deve se pautar no grupo adolescente e não apenas no indivíduo isoladamente, pois a opinião dos adolescentes sobre si mesmos e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, do que pensam seus pais ou professores. A importância de se trabalhar sobre o grupo deve-se ao fato de o adolescente agir conforme o grupo, e a opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para ele. A princípio, o adolescente se vê “com os olhos dos outros”. Portanto, se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para uma educação desenvolvente.

No entanto, é importante dizer que o trabalho pedagógico com o grupo de adolescentes justifica-se pela possibilidade de desenvolvimento de relações que se constituam em germens de uma sociabilidade que seja o oposto do individualismo egoísta, imediatista e competitivo que é fomentado pela visão de mundo neoliberal. Portanto, não defendemos, aqui, uma adoção de formas de ensinar que se voltem para o coletivo, tampouco um trabalho educativo que se deixa dirigir pela subjetividade do adolescente.

A atividade em grupo com os adolescentes não pode ser interpretada simplesmente como uma atividade entre os coetâneos. A relação estabelecida entre os adolescentes escolares deve ser uma relação mediada pelas formas de comportamento mais desenvolvidas objetivadas pelo gênero humano. Se a atividade entre os adolescentes for reduzida apenas às experiências entre seus coetâneos, o desenvolvimento destes ficará aquém do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano, os adolescentes não atingirão um nível de desenvolvimento que alcançariam se tais atividades fossem mediadas pelas máximas possibilidades do desenvolvimento humano. No capitalismo contemporâneo essa questão mostra-se de forma bastante contraditória e altamente problemática, pois os modelos de comportamento difundidos pelas diversas formas de mídia são, em boa parte dos casos, próprios à visão capitalista da sociedade e da vida humana, ou seja, a valoração das formas de comportamento, das atitudes e das personalidades toma como referência o quanto de dinheiro a pessoa venha a possuir.

Além disso, o trabalho sobre o grupo não pode ser confundido com atividades que dicotomizam teoria e prática, reduzindo tal trabalho a uma atividade esvaziada de conteúdos sistematizados. Saviani (2009, p. 42–43) salienta que “ensino não é pesquisa” e que o aluno deve se apropriar de tudo aquilo que foi produzido sobre o tema que deseja pesquisar, pois, “sem o domínio do conhecido é impossível incursionar no desconhecido”. Daí que o ensino de adolescentes não pode ser também confundido com a prevalência de atividades extracurriculares que acabam por preterir as atividades nucleares da escola, sua especificidade, qual seja: a transmissão–assimilação dos conteúdos sistematizados, dos conteúdos clássicos (SAVIANI, 2011).

A ênfase aqui dada à atividade de comunicação íntima pessoal demanda, pelo menos, duas explicações. Em primeiro lugar, entendemos que o adolescente *não está* na atividade de comunicação íntima pessoal. Não se trata, portanto, de uma manifestação natural dessa ativida-

de pelo simples fato de o indivíduo chegar à adolescência. Essa é a atividade que tem um papel mais decisivo que outras no desenvolvimento psíquico no período da adolescência inicial, e são as relações sociais entre os adultos que engendram a necessidade de tal atividade no adolescente. Se tais condições não forem garantidas ou se elas se apresentarem de forma limitada e fragmentada (como se apresentam, por exemplo, numa sociedade de classes), o desenvolvimento psíquico do adolescente se edificará numa relação espontânea e irreflexiva.

O segundo destaque, diretamente ligado ao primeiro, é que a atividade de comunicação íntima pessoal não pode ser analisada fora de um sistema de atividades, ou de “tipos coletivos de atividade” (DAVIDOV, 1988, p. 83) onde a comunicação se efetiva. A atividade de estudo é um desses tipos coletivos de atividade. Desse modo, a apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia, possibilita (mas não garante) o desenvolvimento de uma concepção de mundo para si, a qual mediará às relações entre os adolescentes para além do cotidiano, promovendo o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades. Surgem, daí, as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de *atividade profissional de estudo*.

A atividade profissional de estudo e o desenvolvimento do pensamento por conceitos

O segundo período da adolescência, ou idade escolar juvenil⁴, é caracterizado pela esfera da atividade profissional de estudo, ou seja, pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos. Porém, tais interesses não se manifestam naturalmente. Duarte (2013, p. 213) afirma que:

A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessi-

⁴ A idade escolar juvenil, ou primeira juventude, abarca desde os 15 até os 17–18 anos” (ELKONIN, 1960, p. 549). Diferentemente de Elkonin, Vygotski (1996, p. 261) utiliza o termo juventude para indicar a idade compreendida entre os dezoitos e vinte e cinco anos.

dades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

O adolescente tem a possibilidade de manter uma relação mais direta entre trabalho e conhecimentos científicos. Elkonin (1960) observou que, nesse período, a atitude seletiva dos adolescentes é dirigida para determinados campos de conhecimento como, por exemplo, para as ciências sociais, técnicas ou biológicas. Os adolescentes manifestam uma relação entre os interesses cognoscitivos e a escolha por uma profissão.

Nessa perspectiva, por meio da educação escolar, mesmo nas condições objetivas que impedem um desenvolvimento mais amplo da formação humana, os educadores comprometidos com uma educação transformadora devem oportunizar reflexões críticas diante do tema da escolha da profissão, considerando as múltiplas determinações envolvidas nessas escolhas. A educação escolar, portanto, pode favorecer ao adolescente uma análise histórico-social das escolhas profissionais, pode apresentar-lhes as contradições da sociedade capitalista e conscientizá-los dos graus de alienação do trabalho. Tal processo ajudaria na desfetichização de ideias cristalizadas oriundas da ideologia capitalista sobre o referido tema.

Para Saviani (2011, p. 71), o objetivo da educação escolar é a promoção do desenvolvimento do aluno e isso implica considerar os interesses do aluno. Porém, o autor questiona: “[...] quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? [...]”. O aluno empírico é aquele indivíduo cujas necessidades e interesses são determinados por sua condição imediata, empírica. Tais aspirações, necessariamente, não dizem respeito aos seus interesses reais, ou seja, interesses determinados pelas condições sociais que o legitimam enquanto indivíduo concreto. O aluno concreto é aquele indivíduo inserido na realidade histórico-social concreta. Um indivíduo que se manifesta em suas múltiplas determinações, para além de seus interesses imediatos. Porém, nem sempre o adolescente manifesta interesses de um indivíduo concreto e acaba por rechaçar, devido aos interesses cotidianos, conteúdos de interesses enquanto adolescente concreto.

No entanto, ao considerarmos as pedagogias hegemônicas em nosso país, encontramos uma posição totalmente diferente dessa que apresentamos acima. Trata-se de teorias pedagógicas que defendem o

cotidiano do aluno⁵, que defendem as satisfações das necessidades e interesses imediatos do adolescente (adolescente empírico). Tais proposições são defendidas, inclusive, em artigos remetidos a professores dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio, nos quais encontramos uma apologia ao esvaziamento do conteúdo sistematizado ao proporem aos educadores uma adaptação do ensino ao “mundo adolescente” (ANJOS, 2013).

Tais teorias também procuram suprir as necessidades e interesses do capital e do mercado de trabalho. Obviamente que o assunto sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho é importante, porém, a redução da educação à formação de competências é que deve ser objeto premente de análise crítica, “posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital”. (MARTINS, 2004, p.53).

Como afirmamos em Anjos (2013), o maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação voltada aos interesses do adolescente concreto deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais desenvolvidas.

Daí a relevância da educação escolar na produção de necessidades e interesses não cotidianos, pois “[...] não se pode considerar a natureza como uma condutora confiável para os ideais da educação. Por esta razão, podemos e devemos modificar os interesses, alterando-os de uma esfera para outra, devemos educar e formar novos interesses”. (VYGOTSKI, 1996, p. 38).

Para Vigotski, a conversão da atração (base biológica, instintiva) em interesses é a chave para se compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente. O desenvolvimento dos interesses constitui o conte-

⁵ Vide Duarte (2011).

údo do desenvolvimento social e histórico, também denominados de necessidades superiores⁶.

Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem novos interesses que são a força motriz da conduta humana. Para Vygotski (1996), o processo de extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos é, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Para o autor, existem períodos de crise no desenvolvimento humano e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Porém, por trás de cada crise se oculta um conteúdo positivo, caracterizado por um salto qualitativo a uma nova e superior forma de vida. No caso da adolescência, as crises enfrentadas marcam o surgimento de uma nova forma de pensar, qual seja: o *pensamento por conceitos*, que é base para a estruturação da personalidade e da concepção de mundo.

Devido ao pensamento por conceitos, todas as demais funções psicológicas se intelectualizam, possibilitando o salto qualitativo das funções espontâneas às voluntárias e o conseqüente desenvolvimento da autoconsciência e do autodomínio da conduta. Além disso, o pensamento por conceitos possibilita a liberdade e a intencionalidade da ação, premissas indispensáveis ao desenvolvimento da imaginação criativa.

A formação de conceitos é uma das causas fundamentais de todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente. O ser humano não conseguiria dominar os processos mais complexos e profundos da realidade sem o pensamento conceitual que se dá a partir das relações recíprocas entre pensamento e linguagem. Segundo Vygotski (1996, p. 71–73) “o pensamento por conceitos revela os profundos nexos da realidade, revela as leis que a regem [...]”. Esse autor afirma que “graças ao pensamento por conceitos chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa própria”. O pensamento por conceitos é a nova forma de pensamento que difere o adolescente das crianças menores, é a “revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente”.

Essa revolução não acontece de forma natural e espontânea, não é fruto da maturação biológica, nem apenas produto da atividade cotidiana (formadora dos conceitos cotidianos), mas sim, da apropria-

⁶ Por meio do trabalho (atividade vital humana), o ser humano modifica a natureza para suprir suas próprias necessidades. A cada necessidade suprida, surgem novas necessidades, necessidades mais complexas, que exigem do ser humano um psiquismo mais complexo e sofisticado.

ção de objetivações genéricas mais elaboradas, como a ciência, a arte e a filosofia, possibilitando a formação dos conceitos científicos.

Nisso radica a relação dialética entre a atividade de estudo (atividade–guia) e a formação do pensamento por conceitos (função–guia)⁷ na adolescência. O pensamento por conceitos é produto da internalização da produção cultural e, ao mesmo tempo, condição para tal internalização. A instrução escolar é fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2001, p. 245–246) e as diversas esferas do conhecimento poderão ser assimiladas de maneira aprofundada somente por meio do pensamento conceitual (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Na adolescência, devido ao pensamento por conceitos, o indivíduo pode se apropriar da ciência, da arte e da filosofia de forma adequada e, por consequência disso, “[...] começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si”. (VYGOTSKI, 1996, p. 64). O processo acima descrito só poderá ocorrer quando os conteúdos escolares forem transmitidos e assimilados corretamente e, somente em conceitos, o conteúdo pode “[...] apresentar-se de modo correto, profundo e completo”. (Idem). Entendemos que esse “apresentar-se de modo correto, profundo e completo” diz respeito tanto à transmissão quanto à apropriação dos conhecimentos sistematizados. Isso quer dizer que a apropriação das objetivações genéricas para si é mediatizada pelo ato educativo que produz “[...] em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Evidentemente que tais capacidades humanas não têm início somente na adolescência. Pensar dessa forma seria adotar uma atitude que desconsidera o processo, isto é, a gênese, o que seria profundamente oposto à atitude metodológica preconizada por Vigotski. Na adolescência ocorre um salto qualitativo nas transformações que se iniciam na infância.

Portanto, é preciso sinalizar que o desenvolvimento, segundo Vigotski, é superação por incorporação tanto do legado da natureza quanto da própria cultura. Isso quer dizer que a formação de conceitos, a concepção de mundo, a estabilização dos traços de personalidade, o autodomínio da conduta, não principiam na adolescência. Nela, assumem seu auge formativo. Faz-se necessário destacar tal assunto a fim

⁷Vygotski (1996, p. 119).

de não parecer que este texto compreende a adolescência como uma fase isolada do desenvolvimento humano.

Em suas pesquisas, Vygotski (2001, p. 130) constatou que a formação do pensamento por conceitos é produto de um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade e que culmina na adolescência. Isso significa que, no caso do cerceamento ao acesso às riquezas materiais e ideativas produzidas pelo conjunto dos homens, o pensamento por conceitos não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

Há que se considerar que a patologização da adolescência não deixa de ser, também, produzida no descaso à formação da personalidade ao longo de toda a formação da pessoa. E, tratando-se de educação escolar, este descaso ocorre desde a educação infantil. Parece que o grande problema enfrentado no âmbito da educação escolar de adolescentes é que esse momento de viragem explicita objetivamente o *produto oculto da formação antecedente* (ANJOS, 2013).

Nesse contexto, fica claro que, para a concepção histórico-cultural de adolescência, a forma de transmissão dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos é totalmente distinta da forma espontânea, naturalizante e não diretiva encontrada nas visões idealistas e biologicistas. Para Vygotski (2001, p. 242), “[...] só é boa a instrução que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”.

Considerações finais

Para a pedagogia histórico-crítica, não há uma só forma de transmissão dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Na verdade, a forma de transmissão depende de vários fatores tais como: a formação do professor, o tempo que este terá para transmitir os conteúdos, as condições concretas da escola, o conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento humano etc.

Considerando este último aspecto elencado, qual seja: a necessidade do professor conhecer as etapas do desenvolvimento psíquico, procuramos, ao longo deste texto, apresentar algumas contribuições da psicologia histórico-cultural à educação escolar de adolescentes, principalmente no que se refere à forma de transmissão dos conteúdos escolares. Sem a pretensão de esgotar o assunto, podemos sintetizar o que foi aqui exposto a partir das seguintes implicações pedagógicas:

O *desenvolvimento do psiquismo não é algo natural*, pois se refere às formas complexas de comportamento socialmente instituídas que não são transmitidas pelo código genético, mas sim, por meio de um processo de educação, caracterizado pelo ensino e pela aprendizagem das riquezas materiais e ideativas produzidas ao longo da história do gênero humano.

No contexto da educação escolar, faz-se necessário a *identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos* que foram produzidos pelo conjunto dos homens, bem como a transformação de tais conhecimentos em saberes escolares, considerando a tríade “forma–conteúdo–destinatário” como exigência primeira no planejamento do ensino, tal como preconizado por Martins (2013, p. 297).

A forma *direta e intencional* de transmissão dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, em suas formas mais desenvolvidas, foi aqui defendida como especificidade da educação escolar, apresentando a adolescência como um período do desenvolvimento humano propício à internalização de tais objetivações de forma mais aprofundada, devido à formação do pensamento por conceitos.

Deve-se ficar claro que, ao defendermos a transmissão dos conteúdos escolares de forma direta e intencional, não estamos aqui afirmando que a educação escolar de adolescentes deva ser pautada somente no método expositivo. O trabalho docente deve ser direto e intencional porque entendemos que o professor deveria dirigir o processo educativo de forma consciente. Se educação é trabalho (SAVIANI, 2011), o professor deveria antecipar mentalmente o produto de suas ações pedagógicas, ter claro, em sua mente, o ponto de partida e o de chegada do processo pedagógico e não deixar o ensino por conta da espontaneidade docente, ou discente.

Na ênfase conferida ao *destinatário* (o adolescente), corroboramos a importância de o professor conhecer as especificidades dessa época do desenvolvimento humano, com vistas à promoção de um ensino que se adiante ao desenvolvimento, destacando seu papel diretivo na criação de necessidades superiores que vão além do cotidiano do aluno e da lógica do capital.

Em suma, conduzir o desenvolvimento psíquico do adolescente por meio do ensino sistematizado, de forma direta e intencional, implica conhecer as forças motrizes desse desenvolvimento, superar as concepções idealistas e biologicistas dessa etapa, considerando suas múltiplas determinações e as possibilidades do vir a ser de sua formação.

Referências

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26–43, abr. 2004.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493–559.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125–142.

GRIFFA, M. C.; MORENO, J. E. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento**: adolescência, vida adulta, velhice. Tomo 2. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

HERCULANO–HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 24–62.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 341–354.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a, p. 59–83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 119–142.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53–73.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

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

RUBINSTEIN, S. L. La ciencia psicológica y el tema de la educación. In: _____. **Problemas de psicología general**. México: Grijalbo, 1976. p. 198–209.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2012.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

CAPÍTULO 9

PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA: DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

José Claudinei Lombardi

O presente texto tem por objetivo básico socializar o processo de implementação de uma política educacional contra–hegemônica na Rede Pública Municipal de Limeira (SP), cidade localizada no centro–leste do Estado de São Paulo, tendo como fundamento teórico e prático a Pedagogia Histórico–Crítica (PHC). Deixei a Secretaria Municipal da Educação no final de janeiro de 2015 e, por isso, trata–se de expor um processo de muita brevidade (desde janeiro de 2013) e que ainda se encontra em curso, sob a gestão da atual Secretária Municipal, a Prof^a. Adriana Ijano Mota, uma Dirigente Municipal da Educação que assumiu com a promessa de continuidade do projeto e que, até o momento, navegando contra a maré, manteve as diretrizes gerais que introduzi e a equipe e o conteúdo da formação dos educadores da rede municipal.

A curta duração (e a pequena densidade de reformulações) na implementação da PHC em Limeira, limita, por um lado, uma análise mais profunda; por outro lado, não é fácil essa análise, pois o sistematizador desse processo é, ao mesmo tempo, parte integrante dele, colocando o desafio de construir uma análise objetiva, estando imerso na subjetividade (que é certamente objetiva) que as opções e paixões políticas se nos colocam¹.

Feitas essas explicações introdutórias, o texto está organizado em cinco partes que considero mais relevantes de minha experiência como Dirigente Municipal de Educação, quais sejam: **1.**

¹ O trabalho que se tem realizado na Secretaria Municipal da Educação de Limeira foi exposto em duas prestações públicas de contas, referentes aos anos de 2013 e 2015. Uma exposição sobre a experiência em curso foi apresentada por Luciana Cristina Salvatti Coutinho na XI Jornada do HISTEDBR, de 23 a 25 de outubro de 2013, em Cascavel–PR; posteriormente o texto foi publicado na revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 175–189, dez. 2013. Também tive a oportunidade falar sobre o assunto em várias oportunidades e eventos.

introduzir as questões que então me desafiavam; **2.** rememorar o papel do **Estado** sob o capitalismo; **3.** adentrar às **dificuldades**, buscando abordar os maiores entraves e empecilhos enfrentados; **4.** refletir sobre as **pré-condições necessárias** e a **implementação como processo**, onde discorro sobre os principais aspectos do processo de implementação de minha proposta de política educacional para o município de Limeira – SP.

Questões que desafiam

Estando então na condição de Dirigente Municipal de Educação (Secretário), muitas inquietudes e uma infinidade de questões, teóricas e práticas, me chegavam pelos educadores da rede, sendo que a questão mais insistentemente feita era: por que assumir a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica, na contramão das tendências nacionalmente hegemônicas?

Para responder a esse questionamento mais geral, ancorei minhas explicações em três eixos argumentativos: histórico, educacional e pedagógico. Desde um ponto de vista **histórico**, foquei minhas análises na profunda crise estrutural do modo de produção capitalista e que, no meu entendimento, fundado nos clássicos do marxismo, desde o final do século XIX abriu uma longa transição para um novo e mais desenvolvido modo de produção, com um caráter social e coletivo, base de um novo ciclo civilizatório para a humanidade.

De um ponto de vista **educacional**, concordando com Saviani (2013), venho explicitando que foi o processo de transformação da sociedade burguesa, exigindo ampla formação letrada da população trabalhadora, que levou a escola a institucionalizar-se como uma organização social fundamental para a formação das novas gerações. Apesar dos clássicos liberais recomendarem o atendimento privado e pago pelos serviços escolares, as pressões sociais da massa proletarizada, no bojo das contradições da sociedade capitalista como sociedade de classes antagônicas, acabaram resultando na formação de sistemas nacionais de educação, com financiamento e controle estatal de um serviço inicialmente entendido como direito da população (e muito recente o entendimento de que se trata de prestação de serviço), daí a reivindicação

por uma “educação pública, gratuita, laica e de qualidade”, surgida ainda como bandeira na Revolução Francesa e nas revoluções que marcaram o século seguinte.

O terceiro eixo situa-se no plano propriamente **pedagógico**, pois é indubitável que, acompanhando a crise estrutural do modo de produção capitalista, há uma profunda crise das pedagogias burguesas e que resultam numa escola que cumpre precariamente seu papel de inculcador ideológico, disciplinadora e transmissora dos fundamentos da cultura letrada (leitura e da escrita) e de qualificação para o trabalho, pois passou a ter em si um papel econômico – o de possibilitar lucratividade ao capital monopólio, com a crescente mercadorização da educação. Essa situação é visível pelo contraste entre a escola estatal e a privada: as empresas educacionais funcionam como fábricas de diploma, com uma estrutura espetacular e foco na forma; a escola estatal, por outro lado, vem sendo marcada pela precarização da infraestrutura, das condições de vida e de trabalho dos educadores e da qualidade do processo formativo. É exatamente essa situação da escola estatal que tem exigido uma teoria pedagógica propositiva que possibilite aos alunos o domínio dos saberes historicamente produzidos pela humanidade e sua aplicação prática no trabalho, entendido como atividade fundamental de prover os meios necessários à produção da vida pelo homem. Essa educação, fundada numa concepção crítica e revolucionária, deve ser integral, no duplo sentido de voltar-se à formação integral (*omnilateral*) do homem e, por outro lado, deve se dar em tempo integral, possibilitando a articulação entre ensino, arte e educação física e trabalho.

Essas reflexões não surgiram em minha cabeça milagrosamente, mas fazem parte do esforço coletivo em delinear a Pedagogia Histórico-Crítica, o que vem sendo feito por um conjunto de intelectuais e educadores. Gostaria de registrar que esse esforço coletivo tem sido alavancado, amadurecido e, ao mesmo tempo, disponibilizado em vídeo através da realização dos eventos centrados sobre essa concepção pedagógica e, também, ao longo de quatro disciplinas sobre a PHC no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, desde 2010². Uma síntese lapidar

² Três dessas disciplinas foram concretizadas, a partir de 2011, na Sala de Vídeo Conferência da Faculdade de Educação da Unicamp, com o uso dos recursos presenciais da Educação a Distância, chegando a duas dezenas as salas de VC conectadas, tanto em

do conjunto das questões envolvendo a Pedagogia Histórico–Crítica foi gravada por Dermeval Saviani na última aula de outra disciplina ministrada via EaD, e focada nas “Pedagogias Marxistas”, no 2º. semestre de 2010³. No 2º. semestre de 2015 foi ministrada coletivamente uma nova disciplina centrada na Pedagogia Histórico–Crítica e a Educação Pública, aberta a grupos de participantes através da sala de Vídeo Conferência da Faculdade de Educação da Unicamp.

Estado como instrumento a serviço da burguesia

Vou começar pelo que eu já tinha conhecimento, não só teórico, mas como aprendizagem de um velho militante de esquerda e há décadas um assumido e carimbado marxista. Diz respeito à preparação para uma batalha que é assumir a implementação prática de um projeto político educacional **contra-hegemônico**, entendendo que, apesar do aguçamento das contradições nestes tempos de transição, as forças hegemônicas visam a manutenção das condições de acumulação e reprodução do capital.

A hegemonia econômica, política e social, numa sociedade de classes, ainda está com a classe burguesa, com arranjos diversos e particularizados de suas diversas frações de classe (agrária, industrial e comercial, sob hegemonia da burguesia financeira) e que, para manter sua dominância se articula com a classe média e, inclusive, com diferentes frações da classe trabalhadora. A burguesia (e eu costumo brincar que ela tem identidade, com CIC e RG, pois é empiricamente reconhecível, mesmo que acumulando suas riquezas pela propriedade de ações, meros papéis, que continuam garantindo a determinação sobre a propriedade privada dos meios de produção, bem como o controle sobre a organização e o processo produtivo) sabe muito bem a importância da educação e dos meios de comunicação social e, por isso, desde que se consolidou no poder do Estado Nação Moderno, criou os mecanis-

PPGEs quanto em Secretarias Municipais da Educação, em todas as regiões do Brasil, além de muitos acessos diretos através da internet.

³ Está registrada como a disciplina “ED316 – Turma A – História Geral da Educação e da Pedagogia”.

mos necessários ao controle desses poderosos instrumentos ideológicos.

O que estou querendo dizer é que apesar do Estado ser teoricamente definido como uma “entidade” que está acima de tudo e de todos para regular os interesses públicos (de todos) em relação aos privados (particulares)⁴, essa definição não passa de instrumentação ideológica da filosofia liberal de Estado, atribuindo um poder ao Estado sobre os indivíduos e sobre as classes. Meu entendimento sobre o assunto é o do marxismo clássico, no qual as relações jurídicas e as mais diversas formas do Estado não podem ser compreendidas em si mesmas, nem das ideias que os homens constroem sobre o Direito e sobre o Estado, mas pelo contrário precisam ser entendidas com base nas relações materiais de vida dos homens⁵. Disso decorre meu entendimento de que o Estado não é uma entidade independente, mas uma forma de organização política que emerge, como uma estrutura e suas organizações, sobre uma base determinada e em condições particulares. Com a consolidação do modo de produção capitalista, o Estado moderno, bem como o poder de estado, não passa de um comitê para gerir os interesses e os negócios de toda a classe burguesa⁶.

Penso que é extremamente lúcido, teoricamente consequente e empiricamente pesquisável o entendimento de Louis Althusser sobre o Estado moderno, principalmente em sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Partindo da clássica teoria marxista do Estado como organização política de defesa dos negócios dos capitalistas, Althusser concebe o Estado pelo exercício do poder, através dos Aparelhos de Estado que ele aglutina segundo suas funções: os Aparelhos Repressivos (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Os AREs compreendem o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. e são repressivos porque funcionam através da violência (física ou não), notadamente em situações limite. Os AIEs funci-

⁴ Não estou simplesmente interpretando, mas é o Código Civil brasileiro que define o Estado como "a pessoa jurídica de direito público interno, visando regular os interesses estatais e sociais" (artigo 41, I).

⁵ Conforme Marx explicitou no Prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia Política*.

⁶ Assuntos tratados por Marx e Engels em várias de suas obras, mas aqui estou referenciando as ideias contidas em *A Ideologia Alemã* e no *Manifesto do Partido Comunista*. Essa também é a concepção mestra de Lenin, em *O Estado e a Revolução*.

onam predominantemente pela **ideologia**, unificada e “hegemonizada” pela ideologia da classe dominante. Para Althusser, nenhuma classe pode deter, de modo longo, o poder de Estado sem exercer sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Repressivos e Ideológicos de Estado, simultaneamente.

Entre os AIEs, para o autor, a escola é o que melhor desempenha seu papel, pois é a que historicamente educa as crianças de todas as classes sociais desde seus primeiros estágios de vida, nelas inculcando a ideologia dominante (na forma de valores, normas e disciplina), bem como os saberes contidos na ideologia dominante (a língua, a literatura, a matemática, a filosofia, a ciência, a história). Nenhum outro Aparelho Ideológico de Estado exerce seu poder por tanto tempo sobre os indivíduos da sociedade, exatamente os anos em que o indivíduo é mais suscetível à aprendizagem, ficando a maior parte do tempo espremido entre a família e a escola. Além disso, atento ao que acontecia na França, Althusser bem sabia que são raros os professores que se posicionam contra a ideologia dominante, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam. Aliás, a maioria nem sequer suspeita que seu trabalho, no qual os professores põem todo o seu empenho e engenhosidade em exercê-lo, é um instrumento fundamental para manter e alimentar a representação ideológica dominante na escola.

Ainda que as análises educacionais decorrentes do marxismo estruturalista de Althusser tenham geralmente enfatizado a reprodução do sistema através dos Aparelhos de Estado, penso que esse clássico tinha perfeito entendimento da estrutura de classes e, conseqüentemente, que todas as formas de organização da sociedade burguesa são também espaços e lugar da luta de classes, pois é patente que a resistência das classes exploradas penetra em toda a estrutura e organização societária, encontrando nos AIEs formas e mecanismos de se expressar.

POR ISSO, NÃO HÁ ESPAÇO PARA INGENUIDADES: estamos sob o Estado Burguês, em plena política econômica NeoLiberal. É essa situação que também encontramos no Brasil, sob a dominância de um capitalismo neoliberal que domina a política nacional desde os tempos de Collor de Mello.

Com a neoliberalização houve forte estímulo à iniciativa privada, com minimalização do Estado no atendimento social, mas um Estado máximo para o socorro ao capital. Com essa nova investida liberal, houve a ampliação da iniciativa particular em vários campos, entre os quais a saúde e educação e, ainda, com a ampliação de vários mecanismos de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada. Mas não houve apenas redução do Estado, com ampliação do mercado, mas também foram acionados vários mecanismos para propiciar o crescimento dos negócios educacionais privados que se ampliaram significativamente, num verdadeiro salto de MERCADORIZAÇÃO e internacionalização dos negócios educacionais. Essa situação já penetrou fundo no sistema educacional, por um lado pelos confusos limites entre ESTATAL e PRIVADO, deliberadamente entremeados, através de ações e programas governamentais; por outro lado, porque havia uma demanda educacional carente de atendimento, em todos os níveis educacionais, da creche à Universidade, e que o estabelecimento de metas de universalização da educação abriam ao atendimento.

Dificuldades enfrentadas

Talvez fosse melhor deixar este assunto para o final, mas pensei em colocar este item neste momento, pois eu nem imaginava em minhas incursões teóricas pela política educacional, o tamanho e a dimensão dos entraves que teria que enfrentar. Estando como dirigente municipal da educação tive que baixar das nuvens para a terra, tendo que colocar os pés no chão, tendo até hoje algumas ações judiciais em andamento.

É muito difícil, sob o modo de produção capitalista, promover uma transformação da educação, numa perspectiva revolucionária e que visa formar sujeitos da história, agentes de transformação da realidade social. Isso decorre do entendimento já delineado do Estado burguês, como um instrumento a serviço da classe dominante que se metamorfoseia, sem eliminar as contradições, para continuar a dominância burguesa, acionando as clássicas e conhecidas ferramentas de controle social, a saber: **Finanças:** alocação de recursos insuficientes e, via de regra, em parte

usado para outras finalidades, aparentemente educacionais. **Políticas:** inerentemente ao próprio jogo eleitoral, o controle da burguesia sobre as diferentes esferas do Estado é escamoteado através do jogo articulado de poderes aparentemente diferenciados – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário – mas que, de fato, não passam de faces diferenciadas do Estado burguês e que acabam servindo às elites conservadoras regionais e locais e que geralmente também controlam os meios e a imprensa regional e local. **Administrativas:** a administração pública é burocrática, emperrada, pouco transparente e engessada, e não foi organizada para funcionar a serviço da maioria da população, mas para justificar a existência da própria máquina burocrática.

Entendo que **não há** educação em geral, no abstrato, pois sempre é preciso colocar a educação em seu contexto, assunto que tratei em minha tese de livre-docência (LOMBARDI, 2011). Essa é uma problemática que exigiria longa exposição, mas penso que se pode retomar a leitura de outros textos em que discuto a questão (LOMBARDI 2009; 2010; 2011), perfilando-me às análises desenvolvidas por Saviani e Duarte em seus vários escritos (SAVIANI, 2009; 2013; DUARTE, 2011). Sinteticamente o que estou afirmando é que não faz o menor sentido analisar abstrata e ahistoricamente a educação, posto que é uma dimensão da vida dos homens que, como qualquer outro aspecto, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Não basta, por isso, entender as determinações mais gerais que acompanham a educação do modo capitalista de produção, pois é preciso emergir em sua realização particular, entendendo as peculiaridades da educação sob o capitalismo no Brasil, na região sudeste brasileiro e das localidades onde acontece.

Além de entender, portanto, a dimensão mais geral da educação, também foi preciso realizar um diagnóstico da rede municipal de educação de Limeira (SP), em termos de sua organi-

zação, da política educacional, da infraestrutura física, da rede escolar, dos recursos humanos disponíveis e, enfim, da qualidade da educação municipal. Merece destaque que, em linhas gerais, a Secretaria Municipal da Educação ainda não tinha um projeto próprio de educação, mas adotou a concepção pedagógica que fundamenta a política educacional nacional e a política educacional no Estado de São Paulo (SEE). Apesar das nuances e características próprias, ambas baseiam-se numa concepção pedagógica eclética, fundada no construtivismo e variantes das pedagogias do aprender-a-aprender. No plano estadual, essa concepção foi sendo introduzida através da implementação de diferentes programas, como: Letra e Vida e Ler e Escrever; nacionalmente implementados por programas como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Como se sabe, o foco desses programas é o primeiro ciclo do processo de aprendizagem, notadamente o primeiro, o segundo e o terceiro anos do Ensino Fundamental, centrando-se em Língua Portuguesa e em Matemática. A exemplo de outros municípios, a concepção educacional dominante no município se ancorava em um domínio precário, ou de um eclético senso comum, feito a partir da difusão da Teoria Construtivista de Jean Piaget e dos estudos e pesquisas de Emília Ferreiro (2001) e Ana Teberosky (1989; 1994) e publicados numa obra – *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) – que é referência para os adeptos dessa abordagem educacional.

O foco adotado não foi de impor uma perspectiva pedagógica diferenciada e antagônica à perspectiva subjetivista e idealista do construtivismo, mas de realizar o referido diagnóstico e identificação dos principais estrangulamentos da rede municipal para introduzir um rápido e amplo fórum coletivo de discussão, no período de transição da administração municipal, de outubro a dezembro de 2012, e ao longo do primeiro semestre de 2013. Os desafios identificados no diagnóstico realizado em Limeira-SP levaram à adoção de quatro grandes núcleos de ação: o **primeiro** foi de promover uma reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação; o **segundo** foi de elaborar Diretrizes Pedagógicas claras e objetivas para as Unidades Escolares; o **terceiro** foi de promover a reorganização do trabalho pedagógico-ad-

ministrativo nas Unidades Escolares; o **quarto** foi de promover um amplo processo de formação continuada de gestores e professores da rede municipal. Essa mudança de direção, ainda em curso e muito embrionariamente, está fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Parece simples e quase óbvio o arrolamento desses quatro eixos de ação na Secretaria Municipal de Educação (SME), entretanto as dificuldades principais decorriam dos objetivos fundamentais que a educação foi assumindo nas últimas décadas e que foram tornando a educação um serviço, uma mercadoria como qualquer outra e que todos os cidadãos, transformados em clientes, podem optar para a escolarização de seus filhos e que, basicamente, se adequam às condições sócio-econômicas da fração de classe a que pertence. Em outras palavras, mesmo se tratando de administrar uma rede educacional estatal e que queríamos transformar em pública, a mercadorização da educação praticamente hegemoniza a construção, a manutenção e o funcionamento das escolas que, no caso de Limeira (SP), abrangia a educação infantil e o ensino fundamental das séries iniciais.

Em contraposição ao processo de mercadorização da educação, em plena implementação em âmbito federal, estadual e municipal, buscamos resgatar as históricas bandeiras da educação como um direito social inalienável, plenamente consagrado na Carta Constitucional brasileira: todos os homens têm direito a uma EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA, LAICA E DE QUALIDADE.

Incansavelmente repeti e tenho repetido essa bandeira, não deixando de completar que, na perspectiva de alicerçar as lutas em prol da construção de novas relações societárias, de um novo modo dos homens produzirem sua existência, precisamos que se tenha uma EDUCAÇÃO ÚNICA PARA TODOS, ministrada em uma escola integral e em tempo integral. Uma escola que seja formativa de todas as dimensões do educando, na perspectiva de uma educação omnilateral que, centrada no acesso de todos aos saberes historicamente construídos pela humanidade, possibilite acesso à leitura e à escrita, à filosofia, às ciências, às artes, à cultura e cuidados corporais e enfim ao trabalho. A unidade entre ensino, cultura corporal e espiritual e trabalho não pode ser deixada de lado.

Penso que é nessa luta que nós, educadores, estamos metidos, como trabalhadores da educação comprometidos com uma educação integral aos educandos, quer estejamos ocupando um cargo auxiliar, técnico, docente, supervisor, de formador, de diretor ou de dirigente. E é nessa direção que tenho defendido de modo positivo o papel transformador da educação e a centralidade da escola como espaço fundamental de formação das novas e revolucionárias gerações. Por isso, sempre que questionado – é possível assumir um COMPROMISSO em construir uma ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E COMPETENTE? – tenho respondido e defendido que SIM!

Para começar a pensar nas possibilidades de uma escola comprometida com a transformação, é preciso que seu foco seja colocado numa sólida FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS, TRANSFORMADORES E REVOLUCIONÁRIOS!

Nessa direção, não se pode ter dúvidas quanto ao papel da educação escolar: é o de formar novos homens para uma nova sociedade!

As pré-condições e a implementação como processo

Como buscamos elaborar e implementar um projeto educacional numa rede que ainda está em processo de constituir-se em sistema, sob as condições em que opera a educação numa formação social capitalista, com as referidas funções da escola numa sociedade de classes e profundamente desigual, a primeira pré-condição foi explicitar claramente que eu assumia a Secretaria e que era partidário, como de conhecimento público, de uma concepção de política contra-hegemônica e transformadora, na qual a educação tinha uma opção pela formação dos filhos dos trabalhadores, entendendo que a escola tinha um papel fundamental de possibilitar aos trabalhadores o acesso aos saberes filosóficos, científicos, artísticos, tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade e que, sob a dominância da burguesia, era de acesso e controle exclusivo por essa classe; face a isso, outra pré-condição é a elaboração e posterior ampla socialização de projeto educacional compatível com a realidade local, mas sem perder de

perspectiva que a relação entre o particular (as características da realidade municipal) e o universal (as características fundamentais do modo de produção capitalista e sua realização na formação social brasileira); essas pré-condições impunham, como condição fundamental, a construção da necessária hegemonia política, a partir da qual sejam definidas as prioridades, os programas, as ações, os prazos e os recursos necessários.

Sem que ocorra a adesão e a plena participação da maioria dos gestores e educadores da rede, dificilmente é possível levar à frente qualquer projeto ou programa educacional.

A situação que encontrei na rede municipal de educação em Limeira (SP) não é diferente daquela encontrada em outras esferas da educação pública: problemas de infraestrutura física e material em quase todos os equipamentos e prédios públicos de funcionamento da educação; precária e aligeirada formação nas diferentes categorias de trabalhadores da educação (dos serventes aos gestores, passando pelos professores); acelerada precarização das condições e do próprio trabalho das diferentes categorias de trabalhadores da educação; inexistência ou precária formatação da legislação e administração de quadros e salários; baixos salários e, como resultado desse quadro, generalizada insatisfação expressa em pouca adesão aos projetos e programas, mesmo os oficiais, e elevada taxa de absenteísmo entre os servidores da SME.

Especificamente em Limeira ainda era pesada e presente a herança da administração municipal anterior e que foi cassada por suposto envolvimento em ilícitos, com desvio de dinheiro público para enriquecimento pessoal, amplamente divulgados pela mídia nacional, pesando a situação dos escândalos terem sido descobertos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a começar pelo desvio de recursos da merenda escolar, na compra de sistema apostilado etc.

O comentário geral era de que os trabalhadores da educação estavam “caídos”, insatisfeitos e com “moral baixa”. Eram impressões e avaliações que se faziam dentro e fora da rede municipal. Após as primeiras consultas para assumir o cargo de dirigente municipal, busquei realizar as primeiras reuniões com os educadores reunidos em torno dos movimentos, sindicatos e partidos vitoriosos, e o que encontrei foi uma grande vontade por mudar os rumos da educação pública municipal em Limeira. Ha-

via inclusive um grupo de educadores que já vinha se reunindo para estudar as diferentes teorias pedagógicas, na busca por uma pedagogia comprometida com uma educação pública de qualidade. As obras referenciais de Dermeval Saviani já vinham sendo estudadas, sendo citadas nas várias reuniões realizadas, como por exemplo: de Dermeval Saviani vários educadores referenciavam *Escola e Democracia* (2009); *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2011) e *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos* (MARSIGLIA, 2011).

Depois de assumir a Secretaria, foi hora de conhecer a realidade da educação municipal (em seu contexto), buscando me apropriar e analisar os dados quantitativos e qualitativos disponíveis e que organizei para expor de modo sistemático no “Encontro Municipal de Educação de Limeira, realizado no primeiro dia de início dos trabalhos em 2013, no dia 1º. de fevereiro desse ano. Tão logo ficou definida a minha escolha como Secretário, iniciei a realização de reuniões periódicas, semanais com as chefias e diretorias da Secretaria e mensais com os gestores das escolas municipais, buscando ao mesmo tempo ampliar a participação do conjunto de trabalhadores da educação da rede. Foi o momento de coletivamente iniciar o delineamento das principais diretrizes do Projeto Educacional para o município e das demais metas e focos de ação. A exposição que segue é sintética, apenas apontando as grandes metas e as principais ações desencadeadas.

1ª. META: a elaboração do projeto educacional: A primeira tarefa é construir e, depois, socializar amplamente o PROJETO EDUCACIONAL. A construção deve objetivar a formação dos educadores da rede, ao mesmo tempo em que cria a necessária hegemonia para o encaminhamento das ações e decisões, como segue: 1ª. AÇÃO: instaurar um processo coletivo, tirando do “privado” as decisões e encaminhamentos; 2ª. construir o projeto pedagógico, FUNDADO NA PHC, e socializá-lo na rede; 3ª. instaurar processos coletivos de discussão; 4ª. eliminar a “política do chapéu”, do favorecimento e da corrupção.

A linha mestra do PROJETO EDUCACIONAL, construído para a Educação Municipal de Limeira, decorrência das lutas históricas dos educadores brasileiros, foi delineado em várias reuniões que ocorreram entre outubro de 2012, após a vitória eleitoral da coligação que elegeu o Prefeito Paulo Hadich ao exe-

cutivo municipal, ao início do ano letivo de 2013, quando da realização do Encontro Municipal de Educação de Limeira, no qual fiz uma exposição iniciando pela situação da educação no município, recorrendo aos dados resultantes dos estudos preliminares realizados; em seguida, tracei os 3 eixos básicos do Projeto Educacional: **1º. Eixo:** Ampliação quantitativa de vagas na rede, visando universalizar o acesso e a permanência na educação municipal até 2022, da creche ao primeiro ciclo do ensino fundamental; **2º. Eixo:** Foco na qualidade, não apenas objetivando melhorar os indicadores de qualidade da educação pública municipal, mas de centrar o processo educacional no domínio dos conteúdos, possibilitando aos educandos a melhoria dos indicadores pelo domínio dos conteúdos abordados (e não porque foram treinados para as provas); **3º. Eixo:** buscar a valorização dos trabalhadores da educação, possibilitando o acesso a cursos que propiciem sólida formação, atenção e disciplinamento à carreira (quadros e salários) e salários condizentes e que garantam melhoria na qualidade de vida e de trabalho.

2ª. META: implementar uma gestão democrática da educação e da escola: Partindo do entendimento de que era preciso romper com a concepção de democracia burguesa, optei pelo caminho que objetivava introduzir novas relações societárias e decisórias; introduzir ações de gestão democrática, na perspectiva dos Conselhos Operários ou Populares, na perspectiva de Antonio Gramsci – os Conselhos de Fábrica (GRAMSCI; BORDIGA, 1981) e estes como base para o controle operário em todos os níveis da formação social, ou dos conselhos de fábrica para os conselhos urbanos e destes para o conselho Nacional (GRAMSCI, 1921). Essa opção conduziu-me à adoção de várias ações com o objetivo de introduzir uma gestão democrática da educação e da escola, no âmbito da rede municipal: 1ª. AÇÃO: implementar uma gestão de baixo para cima, desde a sala de aula, para a escola, no âmbito da Secretaria Municipal; 2ª. tirar do âmbito “privado” as decisões e encaminhamentos; 3ª. instaurar processos coletivos de decisão, com a realização de reuniões coletivas em todos os níveis da rede; 4ª. elaboração coletiva de um programa de gestão da escola à rede, englobando a gestão pedagógica, a administrativa, a financeira e a de pessoal.

3ª. META: introduzir uma educação omnilateral, com a ampliação da Educação Integral em Tempo Integral:

Na perspectiva de uma educação contra-hegemônica, fundada no marxismo, à educação cabe uma formação completa e integral do homem, em sua totalidade, contrariamente à formação burguesa que, excetuando aquela voltada à formação de seus próprios filhos, para as outras classes e frações de classe é uma formação parcial. Entendemos, portanto, que a educação pode ser formadora de seres unilaterais ou omnilaterais, parciais ou completos. Para Marx e Engels, já na construção das bases de uma sociedade comunista, aos jovens a educação é “[...] a ocasião de pôr, em todos os sentidos, em ação as suas aptidões, também elas desenvolvidas em todos os sentidos” (MARX; ENGELS, 1978, p. 110). Disso concluo que, portanto, em contraposição à formação unilateral promovida pela divisão do trabalho e pela alienação do homem no trabalho parcial, deve-se possibilitar uma EDUCAÇÃO INTEGRAL (omnilateral) e, para isso, é preciso uma ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL; uma Escola POLITÉCNICA na perspectiva da Escola Unitária. A implementação de uma educação integral, na perspectiva de uma escola unitária, é tarefa de longo prazo e certamente implica transformações estruturais profundas da formação social. Entretanto, algumas ações a curto e médio prazo podem e devem ser direcionadas para tanto, como segue: 1ª. AÇÃO: diagnóstico do atendimento da rede/população, tendo como objetivo UNIVERSALIZAR A EDUCAÇÃO, da Creche ao Fundamental; 2ª: planejar a implementação da Escola em Tempo Integral, de modo gradativo, com a ampliação gradual de cada uma das etapas educacionais, estabelecendo um prazo para isso ocorra. A meta é universalizar o TEMPO INTEGRAL e, com ela, de implantar a concepção de EDUCAÇÃO INTEGRAL; 3ª: essa meta é impossível de ser atingida se não se garantir os recursos FINANCEIROS necessários para tanto (Prefeitura; SEE e MEC).

4ª. META: centrar o foco do trabalho pedagógico nos Conteúdos: Objetiva-se possibilitar a todos os educandos uma educação CENTRADA NOS CONTEÚDOS, nos saberes historicamente acumulados pela humanidade, com acesso aos clássicos – da filosofia, da ciência e das artes. O objetivo dessa meta é de propiciar aos filhos dos trabalhadores o mesmo conteúdo filo-

sófico, científico e artístico da formação das elites. Algumas ações foram tomadas nessa direção: 1ª. AÇÃO: definição dos conteúdos fundamentais a serem trabalhadores na escola, numa CONCEPÇÃO FILOSÓFICA E CIENTÍFICA de totalidade, articuladora das Ciências da Natureza às Ciências do Homem; 2ª: Instaurar um processo de elaboração Curricular, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; 3ª: Implementar a elaboração, pelas escolas, dos Projetos Didático–Pedagógicos, e no trabalho docente de Planos de Ensino; 4ª: Escolha, organização e disponibilização de material didático–pedagógico; 5ª: Reintroduzir a avaliação da aprendizagem, da sala de aula à rede.

5ª. META: implementar a Formação dos Gestores:

Tendo como fundamento uma concepção de gestão pública e coletiva, democrática e participativa, anteriormente exposta, nos deparamos com gestores que não possuem formação para a administração de suas escolas e, por isso, acabam administrando as escolas como administram suas casas, sem projeto, sem planejamento e sem a participação das diferentes categorias de participantes da comunidade escolar. Na perspectiva de que são os gestores que fazem a educação acontecer na escola, sem o envolvimento desses, sem uma sólida formação que possibilite uma práxis escolar diferenciada, nenhuma mudança substantiva ocorrerá nem na escola e nem na rede escolar. Nessa direção algumas ações são necessárias: 1a. AÇÃO: implementar processos de formação de gestores, numa perspectiva transformadora, democrática e participativa; 2ª: colocar em debate, se possível chamando uma Conferência Municipal de Educação, o PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA; 3ª: introduzir nas unidades escolares organizações coletivas (Conselhos) que sustentem processos decisórios partilhados e coletivos; 4ª: estabelecer diretrizes e atribuições claras sobre a Gestão (enquanto direção e administração = dimensão política e organizativa) da Escola Pública.

6ª. META: implementar a formação dos educadores:

Parece lugar comum a constante afirmação de tecnocratas da educação, ou de técnicos das várias entidades da sociedade civil que atuam no campo da educação, usualmente numa perspectiva privatista e mercadológica, que os professores são precariamente formados ou que são mal formados, notadamente por receberem

uma formação teórica desvinculada da prática etc. Como a mídia tende a ter forte poder de nivelamento ideológico, esse também é o entendimento que encontrei em Limeira – e que tenho encontrado em vários municípios e Estados em que tenho atuado. Uma rede municipal (verdadeiro também para a Estadual, Federal e mesmo a privada) é operacionalizada, posta em funcionamento, pelos mais diferentes profissionais e que majoritariamente são formados em instituições universitárias privadas, com uma perspectiva mercadológica de profissionalização para o mercado, pequeno ou nenhum compromisso com sólida formação e objetivando – como todo negócio – o lucro.

A situação que encontrei em Limeira pode ser sintetizada, por um quadro de professores em sua maioria formados em instituições particulares de ensino superior, tendo graduação em pedagogia. Contraditoriamente é preciso afirmar que são os melhores profissionais que uma rede pública pode contar, tendo sido aprovados em concursos públicos que exigiam o domínio de determinados conhecimentos, e, ao mesmo tempo, trabalhadores da educação com formação precária para o desenvolvimento de um trabalho em condições precarizadas e ganhando baixos salários. Lamentavelmente os trabalhadores da educação não foram formados para uma educação que tem por objetivo uma sólida formação das novas gerações, nem em termos de conteúdo e nem em termos societários. Não receberam uma formação que dominam os conteúdos que devem ensinar e nem os métodos de ensinar. Nem mesmo lhes é exigido isso, pois a hegemônica perspectiva construtivista não se centra nem em conteúdos e nem na didática, mas apenas em possibilitar aos educandos, transformados em sujeitos, as competências necessárias para a construção do conhecimento. A educação, por isso, acaba presa a um perverso círculo de senso comum e alienação, tendo como início uma formação **manietada** do educador e como chegada uma escolarização que não tem por objetivo a formação do educando.

Analisando essas condições concretas, considereei fundamental que a Secretaria Municipal colocasse como prioridade uma formação que prepare os professores para um salto de qualidade na educação pública, possibilitando o domínio do conteúdo a ser ensinado (para o qual deve ser preparado em profundidade) e uma formação dos necessários métodos de ensinar (didática).

Não sendo aspectos separados e estanques, essa formação deve se dar no sentido de PRÁXIS, com a plena articulação da teoria e da prática, da escola com a sociedade. Ações necessárias nessa direção: 1ª. AÇÃO: Garantir cursos de graduação (Pedagogia) para todos os professores; 2ª: viabilizar formação continuada e que possibilite domínio de conteúdo geral e específico aos docentes; 3ª: possibilitar cursos de formação didática aos docentes; 4ª: criar as condições necessárias para que a formação se dê na perspectiva da PHC, na qual a articulação entre teoria e prática (PRÁXIS) é fundamento necessário.

7ª. META: adotar uma Política de Valorização dos trabalhadores da Educação: é lugar comum afirmar que o problema da qualidade da Educação Básica no Brasil exige necessariamente a formulação de políticas de valorização dos docentes e do conjunto dos trabalhadores da educação. Contemporaneamente, resultados das lutas e embates dos movimentos em defesa da escola pública, foram incorporados ao texto da CF 1988 e da LDB (Lei 9.394/96) e em legislação posterior, princípios e orientações gerais para a valorização do magistério, como: destinação de recursos, definição de valores mínimos de remuneração, estabelecimento de metas e normatização das condições necessárias para que o professor seja valorizado profissional, econômica e socialmente.

Essas diretrizes gerais foram incorporadas em grande medida nas legislações Estaduais e Municipais de modo generalizado, como: ingresso via concurso público de provas e títulos, progressão levando em conta o tempo de serviço, titulação, formação continuada e avaliação por desempenho; vencimento e remuneração equiparados com as de outros profissionais com formação semelhante e não inferior ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica (PSPN); jornada de trabalho de no máximo 40 horas semanais, hora atividade para o desempenho de atividades extra sala de aula, incentivo à dedicação exclusiva; licença remunerada para capacitação do professor e melhores condições de trabalho.

Em Limeira praticamente todas essas diretrizes foram incorporadas à legislação municipal e, por isso, a inclusão dessa meta se faz necessária face ao reconhecimento de que ainda se avançou pouco no que diz respeito à valorização dos trabalhado-

res de educação. Para além de legalismos e ação como agente de Estado, como educadores precisamos estar solidários às lutas das diferentes categorias de trabalhadores da educação, tendo o compromisso de que objetiva-se, com isso, uma substancial melhoria da qualidade da educação pública ministrada aos filhos dos trabalhadores.

Ainda que seja uma discussão complexa e que exige elaboração mais ampla e profunda, face a um absenteísmo de 18% entre os servidores públicos da Secretaria Municipal de Educação de Limeira (SP), foi necessário introduzir o debate sobre a cultura parasitária que afeta a cultura do serviço público em nosso país. Os dados do absenteísmo desvelam que a maioria do funcionalismo público municipal é composta por trabalhadores sérios e comprometidos e que fazem jus ao salário que recebem e que resultam dos impostos pagos pelos cidadãos. Não concordo, portanto, com a opinião corrente de políticos, empresários e jornalistas que difundem a ideologia do funcionalismo estatal como parasita social. É preciso desmistificar a campanha difamatória, que atribui a essa categoria funcional todos os grandes males que assolam nosso país, pois ganham salários astronômicos, têm carga de trabalho ínfima e não cumprem com suas obrigações. A opinião corrente sobre o funcionário público é apresentada nos quadros humorísticos da TV, apontando sua “presença” no trabalho através do paletó dependurado na cadeira.

Para o orçamento da Educação, entretanto, é elevado o dispêndio de um quinto de recursos com essa arraigada cultura que subsiste no funcionalismo. É escasso recurso público desviado das atividades fins para suprir a ausência de um pequeno número de servidores parasitários. Recorrendo à parábola bíblica de separar o joio do trigo, busquei em vários momentos deixar claro meu posicionamento favorável a uma rigorosa avaliação dos servidores, feita por pares, mas de modo profissional e ético, buscando modernizar a administração pública e eliminando os funcionários parasitários. Julgo que esse é um movimento que cabe às várias categorias do funcionalismo público, mostrando aos políticos, à imprensa e à opinião pública que somos trabalhadores comprometidos com o atendimento público e não os parasitas que a ideologia neoliberal insiste em nos retratar.

Considerações Finais

Espero ter atingido o objetivo de propiciar uma visão panorâmica do processo de implementação de projeto político-educacional contra-hegemônico na Rede Pública Municipal de Limeira (SP), fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Gostaria de encerrar o presente texto com algumas telegráficas mensagens:

– Estamos num momento em que profundas transformações estão ocorrendo sob nossos olhares. O futuro não está determinado e todos os caminhos são possíveis, desde a destruição das condições de existência da vida humana no planeta, resultado da ação destrutiva e predatória do capital, até uma profunda revolução estrutural e que, penso eu, está em curso, nesta dolorosa transição que aponta para relações de caráter coletivo e social. Qualquer que seja a direção, não podemos esquecer que são os homens que fazem a sua história, tenham ou não consciência disso.

– No meu entendimento, não se pode esperar mais nada do velho e carcomido capitalismo, a não ser o aprofundamento da barbárie. Esse meu entendimento está ancorado na análise que a racionalidade do capital só tem por objetivo sua própria acumulação, para usufruto de um número cada dia mais reduzido de pessoas, contrastando com a miséria de uma crescente massa populacional. Trata-se de modo de existência profundamente destrutivo e contraditório, em que a racionalidade do capital é irracional, pois pressupõe condições ilimitadas para a exploração do homem e para a obtenção das matérias primas necessárias à produção.

– Mantidas as condições de sobrevivência ilimitada do modo destrutivo de produção regido pelo capital, não vejo futuro pela frente. Apenas a destruição do homem e das condições de habitabilidade animal do planeta. Tenho me aquietado com a pergunta quanto às possibilidades de frear a máquina de destruição posta em funcionamento?

– Como partilho do entendimento marxiano de que não há problema social sem solução, pois os homens não se colocam questões que não podem resolver, penso que há tempo para as

transformações que precisamos e que, no entendimento exposto anteriormente, já estão em curso.

– Como educadores temos um papel fundamental: formar as novas gerações ou formar Novos Homens para a construção de uma Nova Sociedade, justa e igualitária e que, sob a destruição, reconstrua um Planeta Terra mais fraterno e sustentável!

Referências

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. Entrevista com Newton Duarte. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128–138, fev. 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRAMSCI, A. (1921). Controle Operário. In: GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2. (Publicado em “L’OrdineNuovo” de 10 de fevereiro de 1921).

GRAMSCI, A.; BORDIGA, A. **Conselhos de fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 347–366, abr. 2011.

_____. Modo de produção e educação: notas preliminares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43–53, jun. 2009.

_____. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20–42, ago. 2010.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.), **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25–46, dez. 2013.

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Entrevista com Dermeval Saviani. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110–116, jun. 2009.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007.

_____. Escola e luta de classes na concepção marxista de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 7–14, fev. 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

CAPÍTULO 10

CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E INDICATIVOS PARA A AÇÃO CONCRETA

Juliana Campregher Lasqualini

Esse capítulo originou-se de nossa participação na mesa-redonda *Que fazer? Experiências de construção e implementação de propostas pedagógicas em sistemas municipais de ensino*, que integrou a programação do *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano* realizado no mês de julho de 2015 no campus Bauru da UNESP.

Considerando a estrutura do programa do referido evento, apoiamos-nos nas reflexões tecidas pelas mesas anteriores – que abordaram a compreensão histórico-crítica acerca das questões “por que”, “o que” e como ensinar?” – para apresentar o percurso e os percalços da experiência de construção e implementação de proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, da qual participamos na condição de docente coordenadora de projeto de extensão universitária em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

A pergunta “que fazer?”, colocada pela mesa-redonda, suscita a reflexão sobre as tarefas que nos cabem em nosso tempo histórico desde o lugar de pesquisadores, professores e estudantes comprometidos com a escola pública e orientados pelo projeto ético-político de superação da sociedade burguesa. Assim, nosso intuito nesse texto é relatar e compartilhar nossa experiência de trabalho coletivo – que naquele momento encontrava-se em andamento – de modo que fosse possível apreender indicativos para a ação concreta em processos de intervenção transformadora na educação pública brasileira.

O trabalho em questão foi desenvolvido a partir de um conjunto de ações articuladas como projeto de extensão intitula-

do *Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru*, iniciado em março de 2011 a convite da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação do município e contando com apoio continuado da Pró-Reitoria de Extensão da universidade (PROEX).

A proposição do projeto orientou-se pela perspectiva de colaborar para a consolidação de uma unidade teórico-prática no sistema municipal, assim como para a difusão de uma cultura de qualificação do trabalho pedagógico e reconhecimento da importância da fundamentação teórico-metodológica do ato educativo, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino ofertado e das condições de desenvolvimento humano para todos os envolvidos no processo educativo (alunos, professores, gestores, funcionários, familiares).

Do ponto de vista da universidade, pretendia-se contribuir para a formação profissional dos graduandos fortalecendo o compromisso com a educação pública brasileira e proporcionando o desenvolvimento de capacidades necessárias para o enfrentamento dos desafios teórico-práticos e políticos do campo educacional na conjuntura atual; ademais, esperava-se criar condições para a identificação de problemas de pesquisa que se desdobrassem em projetos de iniciação científica articulados ao trabalho de extensão, confluindo para a produção de conhecimento.

O projeto

O objetivo central do projeto foi organizar, orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação de nova proposta pedagógica para o segmento da educação infantil do sistema municipal de ensino da cidade de Bauru, tendo como referência teórico-metodológica a unidade entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural.

Do objetivo geral, desdobraram-se três objetivos específicos, a saber: i) a construção colaborativa de uma proposta de trabalho capaz de orientar a ação pedagógica nas unidades escolares que integram o segmento da educação infantil do sistema municipal de ensino; ii) a sistematização dessa proposta em um documento escrito, apresentando diretrizes, princípios e orientações

didáticas para a (re)organização do ensino nas unidades de educação infantil, incluindo uma matriz curricular para o segmento; iii) a criação de espaços de formação continuada de professores e gestores da rede municipal articulada às diretrizes da proposta pedagógica em elaboração.

Para alcançar tais objetivos, o trabalho organizou-se em cinco grandes frentes de ação: i) reuniões de estudo, planejamento e avaliação com a equipe de coordenação; ii) encontros periódicos com as diretoras das unidades escolares; iii) grupos de trabalho por área de conhecimento para elaboração e sistematização do currículo, com auxílio de especialistas e pareceristas; iv) formação continuada de professoras; v) redação e organização do documento final.

Apresentaremos no curso do texto o trabalho realizado nessas frentes de ação, trazendo um detalhamento das estratégias adotadas e os principais resultados alcançados; apontaremos, ainda, as dificuldades e as principais conclusões que pudemos obter no sentido da formulação de indicativos para a ação concreta em situações de intervenção transformadora na educação pública a partir da universidade.

A realidade da educação infantil no município e a proposta de uma nova proposta

O município de Bauru teve sua primeira proposta pedagógica para a educação infantil elaborada em 1987; tomando como base a pedagogia de Celestin Freinet, o documento constituiu um marco na consolidação da rede de educação infantil, até então caracterizada essencialmente por ações e iniciativas isoladas das pré-escolas.

Quase dez anos depois, em 1996, desencadeou-se um processo de Reformulação da Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Como relatam Daibem e Casério (1996), instituiu-se naquele momento uma comissão composta por professores, diretores e especialistas com o propósito de elaborar um documento que atendesse aos anseios dos profissionais da rede municipal por um trabalho pedagógico sério e de vanguarda.

A proposta de 1996 adotou como referências teóricas centrais o Construtivismo de Jean Piaget e o assim chamado Sócio-Interacionismo de Lev S. Vigotski; a eleição dos autores foi justificada por serem então considerados “os principais teóricos que defendem a visão interacionista de desenvolvimento” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAURU, 1996, p.21). Trata-se de um documento impresso, colorido, com 179 páginas e organizado em seis capítulos que abrangem fundamentos teóricos (denominados “núcleo comum”) e os objetivos e conteúdos das áreas de conhecimento: língua portuguesa, conhecimento matemático, conhecimento artístico (abarcando linguagem corporal, linguagem visual e linguagem musical), ciências sociais e ciências naturais.

A gestão empossada em 2009 avaliou que, passados quase quinze anos e considerando os avanços teóricos, sociais e políticos alcançados pela educação infantil brasileira e bauruense nas duas décadas anteriores (incluindo a incorporação das creches ao sistema educacional), era tempo de, novamente, se enfrentar o desafio de conceber uma nova proposta de trabalho que incorporasse as conquistas dessa trajetória. A Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação nos propôs, então, uma parceria para a condução desse processo¹, o que foi efetivado mediante a proposição de um projeto de extensão universitária que teve início em março de 2011. A rede municipal contava naquele momento com aproximadamente 60 escolas de educação infantil, tendo, no decorrer do trabalho, se consolidado como sistema municipal de ensino, alcançado o número de 64 unidades escolares e ampliado o atendimento em período integral.

A formação da equipe de coordenação e o início dos trabalhos

A primeira ação para viabilizar a realização do projeto foi a formação de uma equipe de coordenação, integrada por oito profissionais vinculados à Secretaria Municipal da Educação e

¹ Vale registrar que o convite para essa parceria é em grande medida fruto do histórico de colaboração do Departamento de Psicologia da UNESP com a Secretaria Municipal de Educação, mediante projetos e ações de diversos membros do corpo docente.

uma diretora de escola, além da docente coordenadora. Cada membro da equipe de coordenação – com exceção da diretora da Divisão de Educação Infantil da Secretaria e da docente responsável pela coordenação geral – assumiria coordenação de um grupo de trabalho que teria, por sua vez, a tarefa de elaborar e sistematizar o currículo por áreas de conhecimento, além de responsabilizarem-se, todos, pelo andamento geral do processo, organizando, planejando e conduzindo as ações também em outras frentes.

A primeira etapa dos trabalhos, que durou aproximadamente seis meses, foi dedicada a reuniões de estudo, permitindo aos coordenadores aprofundar alguns temas imprescindíveis no campo teórico no qual se basearia todo o trabalho subsequente. Após a fase inicial exclusivamente dedicada à preparação da equipe gestora, as reuniões de coordenação continuaram ocorrendo quinzenalmente ao longo de todo o projeto (PASQUALINI, 2016).

Foram estudadas pelo grupo na fase preparatória as seguintes temáticas: concepção de desenvolvimento infantil, desenvolvimento das funções psíquicas, periodização do desenvolvimento infantil, relação entre desenvolvimento e ensino, planejamento de ensino na educação infantil. Nesse momento inicial, foi também realizada uma pesquisa de propostas pedagógicas de outros municípios que pudessem iluminar a natureza da tarefa e os desafios a serem enfrentados.

As discussões desencadeadas pela leitura e debate dos textos foram delineando o formato e conteúdo da nova proposta pedagógica em gestação. Ficou definido que o documento final seria estruturado em três partes: fundamentos teóricos; currículo; orientações para a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

O significado político-pedagógico da proposição de um currículo para a educação infantil

A principal questão objeto de debate na etapa inicial de estudos e discussões internas da equipe da coordenação foi a proposição (ou não) de um currículo organizado em áreas de conhe-

cimento para a educação infantil. Como afirma Lazaretti (2016, p. 166), “historicamente, no campo da educação infantil, essa discussão [do currículo] é espinhosa, polêmica e repleta de contravérsias.”, o que se deve em parte à própria origem não-formal desse segmento. Por essa razão, dedicaremos especial atenção a essa problemática a seguir.

Como se sabe, em que pese o longo histórico que remete às primeiras creches surgidas no início do século XX e à difusão de pré-escolas como estratégia acessória de gestão da pobreza na década de 1970, a educação infantil veio a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e direito da criança no Brasil apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Desde então, os dois principais documentos reguladores e orientadores da atuação das instituições de educação infantil eram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), lançados em 1998; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), formuladas pela primeira vez em 1999 mas revisadas, ampliadas e mais fortemente publicizadas dez anos depois.

No capítulo que veio a compor o documento final da proposta pedagógica de Bauru, Lazaretti (2016) retoma a importância histórica dos RCNEI, por ter sido a primeira tentativa nacionalmente difundida de sistematizar um trabalho pedagógico no segmento da educação infantil que tivesse como eixos áreas de conhecimentos e conteúdos explícitos a serem trabalhados com as crianças. No entanto, esclarece tratar-se de um documento que confina a finalidade da educação infantil à (mera) socialização da criança, pensada na perspectiva ideológica de uma formação cidadã – além de marcado pelo ecletismo e superficialidade na apresentação de fundamentos teóricos, como denuncia Arce (2001).

Em 2009 o Ministério da Educação fixa as DCNEI, que apresentam princípios gerais que devem nortear a formulação de propostas pedagógicas, preconizando que as experiências e vivências no cotidiano infantil contemplem dois eixos fundamentais: interações e brincadeiras.

Ambos documentos foram promulgados em um contexto no qual as políticas educacionais incorporavam de forma nítida elementos do ideário pós-moderno – relativismo, multiculturalismo, diversidade, transitoriedade, incertezas, improviso. Nesse ce-

nário, “o currículo como algo que antevê, planeja e organiza o trabalho docente é considerado rotineiro, cronometrado, sem vida, sem brilho e sem prazer, que engessa a atividade livre das crianças” (LAZARETTI, 2016, p. 168). O lema que ganha força é seguir as crianças, e não os planos.

A perspectiva avessa à diretividade pedagógica e à priorização dos conteúdos pode ser considerada hegemônica na literatura da área de educação infantil. Trata-se da concepção defendida pela pedagogia da infância (FARIA, 1999; ROCHA, 2002), que em nome da defesa da especificidade do trabalho pedagógico com a criança pequena apresenta a educação infantil como segmento não-escolar, no qual não se deveria ainda considerar a criança como aluno nem caberia ao professor ensinar, mas “seguir” a criança em seus interesses e necessidades, limitando-se a enriquecer suas experiências a partir do que emerge no cotidiano do próprio grupo de crianças. Estabelece-se a oposição emergente *versus* currículo, a partir da qual esse passa a ser associado a um atentado ao protagonismo infantil: “se o foco de preocupação é o currículo e, portanto, o conjunto de conhecimentos, noções e conceitos a serem trabalhados com as crianças, já está desvirtuada qualquer iniciativa de fazer valer o ponto de vista infantil, prevalecendo o olhar do adulto” (PINAZZA, 2005, p. 86–87). Quando não aparece de forma explícita, essa posição é suscitada mediante perguntas sugestivas: “será que todas as instituições educacionais necessitam reproduzir a cultura escolar que tem como característica central a presença de uma proposição curricular?” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 188).

Trata-se do ideário do “aprender a aprender” levado às últimas consequências na educação infantil, segmento que, por seu histórico de tardio reconhecimento como integrante da Educação Básica e patente contaminação por concepções naturalizantes e idealizadas de infância e desenvolvimento, se mostra mais vulnerável à penetração das chamadas pedagogias ativas. Como desnuda Duarte (2001), esse movimento pedagógico articula-se às demandas do receituário neoliberal, corroborando para a descaracterização do papel do professor e esvaziamento dos conteúdos escolares, tão ao gosto dos interesses de manutenção do *status quo*.

Lamare (2016) analisa trabalhos vinculados à perspectiva da pedagogia da infância apresentados no GT de Educação Infantil da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2003–2013, identificando sua sustentação na ideia de infância como um momento único e determinante no desenvolvimento humano – já analisada por Arce (2004) como fetichismo da infância –, a qual se desdobra na proposição pedagógica de que as creches e pré-escolas não devem ser “escolas” ou espaços de transmissão, perpetuação e produção do conhecimento, mas de socialização, inclusão e coesão social. A base desse pensamento, indica Lamare (2016), é “a compreensão de que os antagonismos sociais seriam superados pela aceitação das diferenças, sendo o caminho para isso: a colaboração, o diálogo e a escuta do que desejam as crianças” (p.148). A autora conclui que “as crianças [são tomadas] como ‘atores sociais’ fora de uma totalidade social” (p. 149) e demonstra a convergência dessa concepção com o que preconizam documentos do Banco Mundial, evidenciando a filiação filosófica e ideológica da pedagogia da infância à concepção neoliberal e pós-moderna de educação. Com isso, a autora deixa claro a cumplicidade e colaboração, no âmbito educacional, com as novas formas de dominação do capital sobre o trabalho: a pedagogia da infância furta-se a uma análise crítica da estrutura societária e, em última instância, tolera a perpetuação da desigualdade dentro de “limites aceitáveis socialmente”, isto é, que não comprometem a estabilidade da reprodução social (LAMARE, 2016, p. 165).

Importante notar que, a despeito de esposarem a concepção de criança como “produtora de cultura” e supervalorizarem as “experiências infantis” no cotidiano, aproximando-se, assim, das proposições construtivistas e neoconstrutivistas de educação, as DCNEI não excluem a adoção do currículo na educação infantil (como chegam a sugerir autores vinculados à pedagogia da infância). O currículo para o segmento é definido, na resolução, como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.12). Fica aberta, assim, a pos-

sibilidade da elaboração de propostas curriculares diversificadas, que expressem a particularidade das realidades municipais².

Ao se enfrentar o debate sobre a natureza e estrutura da matriz curricular que viria a compor a proposta pedagógica de Bauru, o principal receio da equipe era que a organização por áreas de conhecimento contribuísse – sem pretendê-lo – para uma fragmentação enrijecida do trabalho do professor, que na educação infantil, pela peculiaridade da forma de relação com o mundo de seu sujeito – a criança de 0 a 5 anos –, tem caráter marcadamente interdisciplinar. Também se fez presente o receio de identificação com o modelo de trabalho da escola de ensino fundamental que poderia descaracterizar a particularidade da educação infantil.

Tais preocupações, fortemente exploradas pela pedagogia da infância, são até certo ponto pertinentes. Elas revelam a necessidade de um aprofundamento da compreensão sobre a natureza e o papel específicos do currículo na educação infantil, tendo em vista a particularidade desse segmento de ensino e de seu sujeito. A diferença existe e ela precisa ser reconhecida e teoricamente elaborada. Contudo, a especificidade não será garantida pela negação das disciplinas científicas ou áreas de conhecimento como organizadores do currículo, mas sim no âmbito da seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da conversão em conhecimento escolar do conteúdo científico, artístico e filosófico tendo em vista o sujeito do ato educativo, isto é, a quem se ensina.

As proposições existentes de caminhos alternativos à estrutura baseada em áreas de conhecimento para a educação infantil – como é o caso da proposta de “campos formativos” ou “campos de experiência”³, inspirada na (ou importada da) experiência italiana (BARBOSA; RICHTER, 2015) – expressam, em nosso entendimento, o ceticismo epistemológico diante da ciência e da possibilidade de conhecimento objetivo sobre a realidade, próprias do campo pós-moderno. A natureza dos questionamen-

² Em dezembro de 2017 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla a educação infantil, reconfigurando o cenário legal e pedagógico em nível nacional.

³ Na experiência referida por Barbosa e Richter (2015), os campos formativos são cinco: corpo, comunicação, lógica, ambiente, educação ético-social e afetiva.

tos levantados evidencia a aproximação ao posicionamento relativista:

Será que o fato de ter alterado a vinculação legal e assumido a primeira etapa da Educação Básica para integrar o sistema escolar define para a educação infantil uma relação de tempos e espaços prioritariamente de ensino? Se a opção é pelo predomínio do ensino, a melhor escolha seria realizá-lo a partir das áreas do conhecimento? Quais áreas? Quem as define? A partir de qual recorte: da antropologia, da medicina, da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia, da ciência, da arte?” (BARBOSA; RITCHTER, 2015, p. 188–189).

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, coloca com clareza, como bem lembra Lazaretti (2016), que o cerne do currículo reside na identificação de quais elementos culturais precisam ser assimilados pelos indivíduos de modo a se promover sua humanização e inserção ativa e crítica na prática social – tarefa que não se separa da descoberta das formas mais adequadas para que os indivíduos alcancem o domínio de tais conteúdos culturais. Pautada por uma ontologia realista e pela epistemologia materialista histórica-dialética, essa teoria pedagógica reafirma a importância do conhecimento teórico como mediação (interposição que provoca transformação) na relação das pessoas com a realidade social que permite a superação da imediatividade cotidiana pseudoconcreta e abre possibilidade para a captação da realidade como totalidade movida por contradições. Por essa razão, a pedagogia histórico-crítica defende a socialização do conhecimento elaborado como direito de todos e instrumento da luta anticapitalista.

Ao lado da análise crítica do compromisso político-pedagógico e implicações sociais das posições anti-escolares, foi importante no encaminhamento das decisões a respeito do formato do currículo de Bauri a referência à realidade da rede municipal e seu histórico. Como já apontado, a proposta pedagógica anterior fora organizada em áreas de conhecimento e, de um modo geral, todas as unidades escolares utilizavam essa baliza para o planejamento do trabalho pedagógico. Embora não pudesse ser esse o critério decisivo, a reflexão desencadeada por ele permitiu perce-

ber que tal organização não se colocava como impedimento para que professores espalhados pelas escolas do município desenvolvessem trabalhos belíssimos com suas crianças, e ao mesmo tempo fez pensar quão distantes propostas anti-escolares estão da realidade concreta do professor.

Em tempos de hegemonia da pedagogia da infância, reafirmamos o significado da elaboração de uma proposta pedagógica para a educação infantil de um sistema municipal que contempla um currículo organizado por áreas de conhecimento. Acreditamos contestar as críticas feitas à adoção de um modelo escolar (pejorativamente chamado de “escolarizante”) por meio de uma proposta concreta de trabalho que se orienta pela compreensão científica do desenvolvimento infantil e, justamente pelo profundo respeito e compromisso com a infância, busca garantir a toda e cada criança o direito de apropriar-se do “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 12) que guarda as ricas possibilidades historicamente conquistadas de desenvolvimento humano.

Os grupos de trabalho e a produção coletiva da matriz curricular

O currículo foi organizado em cinco grandes áreas: língua portuguesa, matemática, ciência, arte e cultura corporal. As áreas de arte e ciência desdobram-se em subáreas: artes visuais, música e arte literária; ciências da natureza e ciências da sociedade.

A tarefa de elaboração e sistematização do currículo não foi levada a cabo por especialistas nas áreas de conhecimento, mas por professoras e diretoras do sistema municipal que voluntariamente se dispuseram a compor os grupos de trabalho (GTs)⁴, contando em determinados momentos – mais ou menos frequentes a depender das circunstâncias específicas – com o auxílio de

⁴ A única exceção é a área de arte literária, incorporada posteriormente à estrutura curricular, cujo texto-base foi elaborado por um docente universitário pesquisador da matemática e com experiência na supervisão de projetos de intervenção a partir da literatura em escolas do sistema municipal, Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes, do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru.

pesquisadores vinculados à universidade na condição de especialistas assessores e/ou pareceristas⁵.

O fato de terem sido profissionais do próprio sistema municipal as artífices do currículo resultou em uma proposta realista, afinada à realidade das unidades escolares (com suas possibilidades e limites), e com forte senso de identidade. A expressão “nossa proposta” foi, no curso dos anos de trabalho, tornando-se recorrente, utilizada não só por aqueles diretamente envolvidos na produção dos textos mas também por profissionais que participaram do processo de construção apenas indiretamente (por meio dos mecanismos de consulta e espaços de formação continuada, que explanaremos adiante). Acreditamos que a inserção de fotos das escolas do próprio município, selecionadas e enviadas por professoras e diretoras para ilustrar o currículo, foi também uma estratégia que colaborou para o sentimento de identificação, valorização e reconhecimento.

A referida característica de composição dos GTs gerou, ao mesmo tempo, dificuldades. A tarefa dos grupos era a produção do texto-base que deveria contemplar: a definição teórica/conceitual do objeto da área/subárea de conhecimento; sua contribuição para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos; o objetivo geral do ensino dos conteúdos da área, desdobrado em objetivos específicos; os conteúdos da área organizados por eixos e por faixa etária (1 a 3 anos; 3 a 5 anos); e, por fim, orientações didáticas. Foi também requerido que incluíssem sugestões de recursos didáticos e atividades/tarefas que exemplificassem o trabalho com os conteúdos indicados pela proposta curricular. Dar conta dessa tarefa exigia uma articulação, que se mostrou altamente desafiadora, entre três dimensões: referência teórica histórico-crítica e histórico-cultural; particularidade da educação infantil como segmento de ensino; e especificidade do objeto e sistema conceitual de cada área de conhecimento (ciência de referência).

Os integrantes dos GTs tinham grande experiência e clareza acerca da particularidade da educação infantil. Por sua vez, tanto o domínio da referência teórico-pedagógica quanto do sis-

⁵ Vale registrar que não houve nenhum tipo de remuneração a nenhum envolvido no projeto de construção e implementação da proposta pedagógica.

tema conceitual da área de conhecimento se mostraram, ao menos a princípio, insuficientes. Os GTs concluíram a versão preliminar dos textos no final do primeiro semestre de 2012 e o material foi submetido a um exame da coordenação geral, que constatou a ausência de organicidade entre fundamentos teórico-filosóficos e proposições pedagógicas específicas das áreas de conhecimento. Foi possível perceber que, embora os integrantes dos GTs avançassem na compreensão do sistema teórico, no momento de indicar os conteúdos e elaborar proposições didático-pedagógicas incorriam no senso comum ou recorriam a outras referências com as quais, por sua história, sentiam maior familiaridade (o texto de Matemática, por exemplo, trazia a referência histórico-cultural na parte introdutória mas sua sequência vinha fortemente calcada na epistemologia genética de Piaget). A partir da devolutiva da coordenação, foi dada continuidade ao trabalho dos GTs, intensificando-se o quanto possível o auxílio de pesquisadores especialistas na área, ao mesmo tempo em que os coordenadores dos grupos retomavam, internamente, estudos teóricos.

Também se constatou desarticulação entre as diversas áreas, o que se buscou sanar mediante reuniões de apresentação da proposta em elaboração por GT para apreciação pelos coordenadores de todos os demais grupos.

A segunda versão do texto-base apresentada pelos GTs, que incorporava as indicações da devolutiva da coordenação e dos especialistas colaboradores, foi submetida a nova revisão e, na sequência, os textos foram encaminhados a todas as unidades escolares para apreciação, críticas e sugestões. Ao longo do ano de 2014, a cada mês era enviado às escolas o texto-base de uma das áreas, solicitando-se uma devolutiva da equipe. O mecanismo de consulta foi empregado buscando viabilizar um processo participativo e colaborativo que pudesse envolver as professoras e diretoras de todas as unidades escolares não apenas na implementação mas fundamentalmente no processo de construção da proposta pedagógica. Desse modo, quando do lançamento oficial do documento, todo o sistema havia tido acesso aos principais conteúdos que estavam nele contemplados.

O trabalho de elaboração do currículo possibilitou uma visão de conjunto da educação infantil e evidenciou o quanto esse segmento de ensino ainda é pautado pelo senso comum e pela re-

produção de práticas típicas ou tradicionais sem necessariamente se ter clareza de qual sua contribuição para a formação da criança. A dificuldade de formulação dos objetos de ensino em termos conceituais foi recorrente, não só por tratar-se de profissionais não especialistas, mas pela ausência de referências das próprias áreas de conhecimento que permitissem essa apreensão. No tocante aos aportes da pedagogia histórico-crítica, entendemos que o processo evidenciou a necessidade de avanço teórico na articulação com os conteúdos específicos das áreas de conhecimento, a partir de uma abordagem histórico-dialética – propriamente *teórica*, na acepção de Davidov (1988) – dos sistemas conceituais que devem ser objeto do ensino.

Os encontros com diretoras das unidades escolares

Uma terceira frente de ação concomitante do projeto foram os encontros com as diretoras das unidades escolares, dedicados ao estudo teórico e a debates sobre a estrutura do documento da proposta pedagógica e o andamento de seu processo de elaboração, como estratégia para potencializar a construção colaborativa e coletiva da proposta de trabalho. Um total de 10 encontros foi realizado (quatro em 2011, dois em 2012 e quatro em 2013). As 64 diretoras eram solicitadas a socializar com suas equipes o conteúdo dos encontros e trazer para o debate questões, sugestões e solicitações das equipes. Para ampliar a possibilidade de diálogo, a partir de 2012 as diretoras foram subdivididas em dois grupos (PASQUALINI, 2016).

Os encontros iniciais tiveram andamento bastante truncado, marcado por certo clima de desconfiança, receios, enfrentamentos e resistência – que em certa medida podem ser considerados salutares, como manifestações típicas de fase inicial de processos que anunciam mudanças. Um dos principais questionamentos, nem sempre explicitados, remetia à escolha e definição do referencial teórico-pedagógico, determinada pela Gestão. Seria esse o novo modismo da educação? Teriam que ser abandonadas outras referências importantes na história da educação infantil municipal?

A avaliação feita pela equipe de coordenação naquele momento foi de que o trabalho pedagógico então realizado na rede, de modo geral, não era fundamentado de forma sólida e consistente em um ou outro referencial teórico. A construção de uma nova proposta que delimitava fundamentos teórico–metodológicos vinha suprir uma lacuna existente. No que se refere ao diálogo com outros referenciais teóricos e pedagógicos, os debates com o coletivo de diretoras caminharam orientados pelo princípio da superação por incorporação, isto é, exaltando a preservação de ideias e proposições válidas subordinadas a novas bases epistemológicas – como fizeram de forma exemplar Marx e Vigotski – e estabelecendo a diferenciação entre o plano dos objetivos e o dos meios.

Ainda ao longo do primeiro ano de trabalho, parcela significativa das diretoras passou a demonstrar identificação com os objetivos do projeto e envidar esforços para sua plena concretização. No fechamento realizado no último encontro, em 2013, as diretoras manifestaram uma avaliação positiva com relação ao trabalho desenvolvido. Consideramos que as reuniões periódicas realizadas ao longo de três anos, aliadas aos diversos dispositivos de participação e acompanhamento do projeto, colaboraram para tornar os trabalhos bastante produtivos do ponto de vista da formação teórica e do encaminhamento geral de construção da proposta pedagógica – embora parte dessas profissionais tenha se mantido deliberadamente alheia ao processo até sua conclusão. Avaliamos que essa frente de ação teria alcançado resultados ainda mais frutíferos caso as condições objetivas (e subjetivas) da equipe de coordenação tivessem permitido uma ação mais intensiva e regular.

A redação e organização do documento e sua diagramação

A redação do texto de fundamentação teórica da proposta ficou sob responsabilidade da docente coordenadora. No ano de 2012 concluiu-se a redação da versão preliminar, a qual foi enviada às unidades escolares para consulta. As devolutivas escritas encaminhadas pelas escolas e as avaliações verbais colhidas em en-

contro com as diretoras foram sistematizadas e categorizadas tendo em vista a elaboração da versão final. De modo geral, o documento foi bem avaliado pelas equipes das unidades escolares, que destacaram a clareza da linguagem e acessibilidade do texto, apresentaram sugestões de aprofundamento e solicitaram o acréscimo de temáticas específicas. Diante desse retorno, o texto original foi desdobrado em três capítulos, um deles escrito em parceria com outra pesquisadora do desenvolvimento infantil⁶.

Já na primeira etapa de planejamento das ações, havia sido identificada a necessidade de tratamento de diversos aspectos relativos à organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares que não seriam diretamente abordadas no currículo nem na fundamentação teórica, como, por exemplo, a relação escola–família e a organização do espaço escolar. A estratégia elegida para atender a essa necessidade foi solicitar a colaboração de pesquisadores – alguns deles com histórico de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação – a quem foram encomendados capítulos abordando problemáticas específicas para compor a terceira e última parte do documento final. As temáticas contempladas foram: cuidar e educar; planejamento pedagógico; organização do espaço; organização do tempo, rotina e acolhimento; diretrizes gerais para o atendimento a bebês; diretrizes gerais para a educação especial; sexualidade infantil; construção de regras; relação escola–família; funcionários da equipe de apoio e seu papel educativo; conselhos escolares e democracia participativa; e projeto político–pedagógico da unidade escolar. Um capítulo dedicado à educação em direitos humanos foi incluído na primeira parte (fundamentos teóricos), como norte para pensar a formação ético–moral da criança.

A revisão final e organização do documento tendo em vista sua publicação como livro digital foi realizada pela docente coordenadora em parceria com a coordenadora de área de educação infantil do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação⁷. A diagramação foi viabilizada mediante parceria com um projeto de extensão do Laboratório Inky Design, da Faculdade de Arquitetura,

⁶ Prof^a Dr^a. Nádia Mara Eidt, docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

⁷ Prof^a. Ma. Yaeko N. Tshuko.

Artes e Comunicação (FAAC) do campus Bauru da UNESP, o que permitiu concretizar algo que havia sido idealizado pelo coletivo nos momentos iniciais do trabalho: produzir um documento valioso não só por seu conteúdo, mas também em sua forma. Acreditamos que esse cuidado foi decisivo para fomentar uma relação positiva do professorado com o material, tornando-o atrativo e esteticamente agradável.

O trabalho de formação continuada e a participação dos graduandos

A partir de 2012 o projeto passou a oferecer cursos de formação de professores, ministrados pelos alunos de graduação envolvidos, visando proporcionar aos professores interessados um espaço de estudo e aprofundamento teórico e ao mesmo tempo mais um canal para fortalecer o caráter participativo da construção da proposta, permitindo captar necessidades e dificuldades das professoras e obter seu retorno com relação às versões preliminares do documento da proposta pedagógica. Foram oferecidos, no total, dez cursos de formação com duração média de 30 horas (com variações a depender da edição ou temática): duas turmas em 2012, duas em 2013, duas em 2014, duas em 2015 e duas em 2016. Oito desses cursos abordaram o estudo introdutório da teoria histórico-cultural da Escola de Vigotski, tendo como texto-base o capítulo teórico da proposta pedagógica enviado à rede para consulta, e dois dedicaram-se ao tema da periodização do desenvolvimento. Findas as duas primeiras edições do curso, passaram também a ser oferecidos grupos de estudo (com duração pré-determinada) para aprofundamento de temáticas específicas, somando seis experiências. Estima-se um total de 160 participações nos cursos de formação e 60 participações em grupos de estudo.

Um aspecto que merece atenção é ter sido a proposição do formato de grupo de estudo originada de demanda das professoras participantes dos cursos, que manifestavam sistematicamente interesse no aprofundamento de alguns temas. As primeiras experiências já permitiram verificar que este formato proporcionou às professoras tempo e envolvimento com o conteúdo, criando

condições para engajamento afetivo–cognitivo com a teoria e para o distanciamento necessário à compreensão da relação indireta e não imediata entre teoria e sua concretização como práxis. Em síntese, o novo formato de trabalho favoreceu a atribuição de sentido pessoal para o pensamento dos autores estudados. Tais resultados mostram–se relevantes na medida em que contradizem a ideia bastante difundida de que “falta prática” e “sobra teoria” nas formações continuadas. Além disso, a principal estratégia utilizada nos encontros, embora não exclusiva, era a leitura coletiva e discussão de textos teóricos, o que também contraria a ideia de que as formações necessitam ser recheadas de “dinâmicas” para garantir a atenção das participantes.

Evidentemente, tais resultados foram possíveis pela característica de participação voluntária das professoras e condução dos coordenadores por meio de cuidadosa seleção do conteúdo e dos textos, estruturação da atividade e intervenções no processo de estudo. O planejamento e coordenação dos cursos e grupos de estudos (contando com supervisão semanal da docente responsável) mostrou–se tarefa desafiadora e resultou em importante contribuição para a formação profissional dos extensionistas.

Principais resultados e indicativos para a ação concreta

A previsão inicial era de finalização do trabalho, iniciado em março de 2011, no final do ano de 2012. Avaliando–se coletivamente o andamento do projeto e a complexidade que fora se revelando durante o percurso – e considerando a reeleição do governo municipal, que proporcionaria continuidade plena na gestão da educação municipal – a equipe de coordenação decidiu pela revisão do prazo. O lançamento oficial da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil ocorreu no dia 04 de fevereiro de 2016⁸.

A partir daí, a Secretaria Municipal da Educação organizou um cronograma de encontros com duração aproximada de

⁸ O documento pode ser acessado na página oficial da Secretaria Municipal de Educação de Bauru:

http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf

duas horas para apresentação da proposta a todos os profissionais da educação infantil do sistema, com ênfase no currículo. Cada professora e diretora participou de oito encontros de formação distribuídos ao longo do ano. Os encontros dedicados à proposta curricular foram coordenados pelos integrantes dos GTs⁹ que, em reunião de avaliação e fechamento dos trabalhos realizada em dezembro de 2016, fizeram uma avaliação positiva dessa estratégia: foi destacado como ponto forte a possibilidade garantida a cada professor, sem intermediários, de contato com a proposta de trabalho de cada área e com o grupo responsável por sua elaboração, num diálogo entre iguais; como ponto frágil foi apontado o tempo insuficiente para um processo propriamente de formação, tendo sido possível alcançar, mais precisamente, o objetivo de apresentação e familiarização, com a expectativa de que cada unidade escolar dê continuidade ao processo de estudo, discussão e replanejamento da prática pedagógica.

Consideramos como principais resultados alcançados com esse trabalho a construção de um *senso de unidade* do sistema municipal de ensino; a produção própria (no âmbito do município) de um *documento de referência* articulador e norteador do trabalho pedagógico; e a criação de condições impulsionadoras da *atividade de estudo* pelas professoras, permitindo a ressignificação da teoria como orientadora da prática social.

Dentre as principais dificuldades enfrentadas, destacamos: desconfiança e desvalorização da teoria, expressas, entre outras coisas, na ideia largamente difundida de que “na prática a teoria é outra” e no receio de que a eleição do referencial da Escola de Vygotski tivesse se dado por se tratar de “modismo”; descrença ou indiferença diante da possibilidade de melhoria do ensino por parte de uma parcela dos profissionais do sistema; grande variedade de demandas de ordens diversas na gestão cotidiana das escolas; heterogeneidade em termos de compreensão teórica, compromisso e capacidade de coordenação do processo grupal nas unidades escolares por parte das diretoras das unidades escolares. Acreditamos que a construção de um vínculo de confiança ao longo dos cinco anos de trabalho, a seriedade persistente na con-

⁹ As subáreas de ciências da natureza e ciências da sociedade foram emergidas em um mesmo momento formativo e arte literária não foi contemplada nesse cronograma.

dução das ações e a abertura de canais de comunicação que valorizavam efetivamente as vozes dos profissionais do sistema municipal de ensino foram determinantes para a superação – ou minimização – de tais dificuldades.

Em intervenções dessa natureza, sempre existe o risco de descontinuidade, principalmente em razão de mudança de gestão municipal. Diante desse cenário de incerteza, temos clareza que as diretrizes da nova gestão serão decisivas para a conformação do trabalho pedagógico no cotidiano das unidades escolares daqui por diante, mas, ao mesmo tempo, avaliamos que os impactos afetivo-cognitivos na subjetividade dos profissionais do sistema (objetivação ideal/ideativa) não podem ser apagados e que a materialidade (objetivação material) do produto do trabalho é garantidora de sua subsistência – para além dos próprios limites municipais.

Resgatando a pergunta disparadora da reflexão aqui compartilhada – “que fazer?” –, indicamos a importância do estreitamento de laços entre universidade e redes públicas de Educação Básica, desenvolvendo ações de longo prazo, estruturadas a partir de processos de construção coletiva em que todos tenham voz e participação ao mesmo tempo em que se tenha clareza da direção e do horizonte (evitando-se tanto o “democratismo” quanto os processos “de cima para baixo”). Enfatizamos o valor da criação de espaços coletivos de estudo, discussão e organização dos professores, bem como da produção de materiais que possibilitem o encontro entre o professor e a teoria (sem simplificar ou facilitar, mas empregando linguagem clara e acessível e cumprindo papel de introdução ao estudo teórico). No âmbito da universidade, pontuamos a importância do fortalecimento não apenas dos projetos de extensão mas do ensino de graduação, com forte ênfase na organização e enriquecimento teórico-filosófico do currículo, que em nossa experiência se mostrou condição fundamental para a formação de futuros profissionais implicados com os problemas da realidade educacional local (e nacional) e sua superação.

Referências

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n.74, pp.251–283, abril, 2001.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas–SP: Autores Associados, 2004. pp.145–168

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. pp.185–198. Campinas–SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>

DAIBEM, I. M.; CASÉRIO, V. M. R. **Um olhar histórico sobre a educação municipal**. Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 1996.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teorica e experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas–SP: Autores Associados, 2001.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.69, pp.60–91, dez, 1999.

LAMARE, F. F. **“Ser criança” no Brasil**: concepções e disputas na sociedade de classes. *Trabalho Necessário*, ano 14, n.24, pp.145–175, 2016.

PASQUALINI, J. C. Proposta pedagógica do sistema municipal de ensino de Bauru (SP) para a educação infantil: uma experiência de extensão universitária. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

ROCHA, E. A. C. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n.22, jan–abr, 2002. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie22a03.htm>.> Acesso em setembro de 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAURU. Proposta pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru. 1996.

CAPÍTULO 11

AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

*Marcela de Moraes Agudo
Lucas André Teixeira*

A educação ambiental tornou-se uma preocupação no campo da educação no Brasil principalmente a partir da década de 1990. Com a intensidade crescente dos problemas ambientais, a questão ambiental inicialmente foi tratada numa perspectiva conservacionista e pragmática, marcada por valores e princípios conservadores, cuja tendência preponderava em torno do objetivo comumente atrelado a mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados, resolução de problemas ambientais pontuais, ou contemplação e conhecimento de conteúdos de ecologia, por meio da realização de trilhas ecológicas, por exemplo.

Com isso, a educação ambiental esteve e ainda está bastante atrelada a um ativismo, ou seja, uma prática sem um respaldo teórico orgânico a ela. Em grande medida, esse ativismo possui relações históricas com o contexto do “pós–segunda guerra mundial”, que foi marcado por uma série de movimentos sociais que denunciavam as consequências das relações predatórias decorrentes do modo de se produzir a vida no capitalismo e que, no limite, alertavam sobre a possibilidade de extinção da vida no planeta. Entretanto, essas denúncias atacavam e combatiam as consequências históricas de uma crise estrutural, dando uma resposta urgente e imediata à conjuntura que fazia da “morada do homem sua prisão” (SANTOS, 2008).

Assim, não podemos deixar de considerar que a educação ambiental surgiu a partir do ativismo ambiental e de alguns movimentos sociais, que consideravam que a educação precisava tratar da formação do ser humano no ambiente. Num contexto em que a questão ambiental geralmente era deixada de lado no processo de ensino e de aprendizagem, a educação também precisaria ser

ambiental para qualificar o conhecimento dos sujeitos como forma de humanizar a produção de sua existência na relação com a natureza.

Criticando os posicionamentos conservadores e ativistas de práticas educativas ambientais, muitos pesquisadores passaram a defender uma educação ambiental crítica por meio da inserção mais orgânica no currículo da educação escolar, e que fosse fundamentada e aprofundada teoricamente, em contraposição às perspectivas pontuais e fragmentadas na forma de abordar a questão ambiental no currículo. Essa defesa ocorreu como um desdobramento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, lei 9799/1999), que regulamentou a necessidade de inserção da educação ambiental nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino. Nessas circunstâncias, diversas pesquisas e estudos teórico–metodológicos se ocuparam de empreender análises críticas sobre as formas de inserção da educação ambiental no currículo da escola pública.

Com isso tivemos o fortalecimento do campo da pesquisa em educação ambiental no Brasil¹, que passou a se constituir com uma trajetória específica e apresentando discussões que foram essenciais para a consolidação dessa área no âmbito da educação brasileira. Considerando as produções científicas que se acumulam há mais de 20 anos, destacamos a importância das análises epistemológicas com relevância para a necessidade de discussões teórico–metodológicas no âmbito da educação escolar. Tendencialmente, tais discussões confluem para uma análise de cunho crítico sobre os pressupostos filosófico–políticos que fundamentam as bases do modelo de sociedade que se tornou dominante durante a modernidade, adotando uma postura questionadora do paradigma da racionalidade cartesiana: base fundamental para que

¹ Um dos principais marcos que historicamente instituiu a educação ambiental como campo de pesquisa no Brasil ocorreu em 2004, com a criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental: GT-22 da Associação Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no ano de 2004, condição que propiciou o aprofundamento das abordagens teórico–metodológicas e da educação ambiental como área de pesquisa. No bojo desses marcos históricos, destacam–se também: os encontros da Associação Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS); e os encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que tiveram seu início no ano de 2002 e 2001, respectivamente, legitimando as produções científicas que já acumulavam sua trajetória desde a Rio–92.

o capitalismo atingisse sua hegemonia como forma de se (re)produzir a vida no planeta.

Embora a perspectiva crítica se apresente como uma importante característica desse campo, há de se destacar uma ausência de discussões epistemológicas mais densas e profundas em torno dos argumentos e pressupostos que entendemos como necessários para qualificar o que se compreende como crítico na educação ambiental. Neste sentido, alguns estudos apontam para a necessidade de não se cair num “pluralismo indiferenciado” em torno do que se compreende como crítico na educação ambiental, advogando a necessidade de se empreender uma discussão “no sentido proposto por Marx, de atacar o problema pela raiz, sendo a raiz o próprio ser humano, constituído e constituinte de um todo social” (LOUREIRO, 2004, p. 43).

Com isso, muitas investigações da área da educação ambiental com diferentes fundamentos, nem sempre evidentes, indicam o desenvolvimento de uma “educação ambiental crítica”. Frente a esta realidade, se concretizou o “pluralismo indiferenciado” da “educação ambiental crítica”. Isso vem sendo identificado nas discussões em torno da necessidade de aprofundamento epistemológico do campo. A partir destas condições, se revelou fundamental assumir e discutir de maneira radical: “a educação ambiental crítica é crítica de que?” (TREIN, 2012). Embora a denominação “educação ambiental crítica” subentenda que, aparentemente há uma unidade crítica definida quantos aos fundamentos epistemológicos, optamos por problematizar essa questão, pois essa perspectiva crítica se exhibe como um fenômeno difuso que oculta a essência e a compreensão desse campo de pesquisa, dada a “pulverização” de um leque de distintos fundamentos teórico-metodológicos envolvidos sob a denominação: “educação ambiental crítica”.

Nesse sentido, é importante destacarmos que a educação ambiental na escola pública se configura como um espaço de disputas intensas, repleto de diferentes intencionalidades, onde por um lado temos o envolvimento dos interesses do Estado, das ONGs, das empresas privadas, de pesquisadores universitários – atrelados ou não aos anteriores; e, por outro lado, numa dimensão bastante minimizada e escusa, porém existente, temos o envolvimento dos interesses e movimentos populares.

É com a disposição de considerar as relações de poder que se manifestam nesse campo de disputas em que a educação ambiental crítica está envolvida, que destacamos as contribuições e a importância de valorização do rigor teórico–metodológico para uma educação ambiental fundamentada no materialismo histórico–dialético e na pedagogia histórico–crítica. Compreendemos que os fundamentos teórico–metodológicos da pedagogia histórico–crítica contribuem para pensarmos as questões ambientais que são incorporadas pelo campo da pesquisa em educação ambiental no Brasil, e que muitas vezes apresentam uma análise “indiferenciada” em relação a um posicionamento epistemológico crítico diante da problemática ambiental de nosso tempo.

Com esses fundamentos, pretendemos discutir duas dimensões acerca da inserção da educação ambiental crítica no currículo da educação escolar que nos parece essenciais neste campo de disputas: a inserção da educação ambiental crítica no currículo escolar de forma nuclear e a formação de professores a partir de uma competência técnica e de um compromisso político como possibilidade de desenvolver uma educação ambiental que se distingue das demais vertentes críticas que pulverizam–na neste campo do conhecimento.

Educação ambiental crítica a que?

É importante compreendermos que os problemas ambientais estão intrinsecamente relacionados aos condicionantes sociais. A organização da sociedade voltada para a manutenção do sistema econômico capitalista promove um aparelhamento político, social e ambiental desigual, que se expressa como disputa no interior da sociedade. Nesta disputa, as tendências hegemônicas são as que conferem os rumos no bloco histórico vigente (GRAMSCI, 2011), possibilitando a manutenção destas condições desiguais.

Os parâmetros estruturais da lógica capitalista estão presentes nas diferentes relações sociais: na organização social e política, mas também na relação entre a sociedade e a natureza. Alguns desses parâmetros como a acumulação e concentração de renda exponencial; a relação entre a produção e consumo de mer-

cadórias, tendo em vista o lucro a qualquer custo; a precarização cada vez mais aprofundada das condições de trabalho; a exploração sem limites do ambiente provocando sua deterioração; e os efeitos da devastação predatória que recai escancaradamente sobre as classes subalternas, são compreendidos hegemonicamente como efeitos que, na própria lógica do capital, precisam ser minimizados para que o nível de exploração seja mantido.

No amparo de uma perspectiva crítica, entendemos que minimizar os impactos ambientais não resolve a condição da desigualdade e da exploração do trabalho que estão no cerne do modo de produção em vigor e, tampouco resolve os problemas socioambientais e os danos a suas vítimas principais, atreladas às condições de classe. Ou seja, não podemos deixar de lado a perspectiva classista ao analisarmos os problemas ambientais.

Os especialistas científicos, sem dúvida, podiam estabelecer o que se precisava fazer para evitar uma crise irreversível, mas o problema do estabelecimento desse equilíbrio não era de ciência e tecnologia, e sim político e social. Uma coisa, porém, era inegável. Tal equilíbrio seria incompatível com uma economia mundial baseada na busca ilimitada do lucro por empresas econômicas dedicadas, por definição, a esse objetivo, e competindo umas com as outras num mercado livre global. Do ponto de vista ambiental, se a humanidade queria ter um futuro, o capitalismo das Décadas de Crise não podia ter nenhum (HOBBS-BAWN, 1995, p. 548).

Considerando a importância da questão ambiental na organicidade do capitalismo e com os temas socioambientais cada vez mais presentes nos debates contemporâneos, as diversas práticas educativas ambientais vêm sendo estudadas e, de acordo com os diferentes fundamentos pedagógicos, diferentes abordagens de educação ambiental se desenvolveram. Segundo Layrargues (2004, p. 8), o surgimento destas diferentes concepções de educação ambiental pode expressar um “refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes”.

Por causa destas distintas vertentes da educação ambiental, o termo educação ambiental crítica tem sido estabelecido por

alguns pesquisadores, com intensa produção e consolidada trajetória no campo da educação ambiental, para diferenciar a educação ambiental que possui um posicionamento de enfrentamento da desigualdade social, com o objetivo de mudanças socioambientais das concepções que tratam a educação ambiental como mera transmissão linear de conteúdos ecológicos ou de estímulo aos comportamentos individuais ambientalmente adequados, possuindo características acríticas e ahistóricas de cunho adestrador e disciplinatório e que, em última instância, colaboram para a manutenção do sistema.

Assim, as diferentes perspectivas de educação ambiental podem ser compreendidas de acordo com os diferentes fundamentos pedagógicos, filosóficos e políticos. Considerando a perspectiva de enfrentamento radical dos problemas socioambientais, Trein (2007, p. 117) considera que “a sustentabilidade material e social exige muito mais do que criar formas menos predatórias de produzir a vida”, entendendo que as diversas reformas que são feitas e propostas como forma de combater as consequências da problemática ambiental são, na verdade, meios que burlam as crises cíclicas do sistema capitalista, prolongando sua existência. Muitas concepções de educação ambiental que se postulam como críticas e socialmente justas, se sustentam na ideologia dominante que atende aos interesses de uma minoria da população detentora dos meios de produção.

Várias são as iniciativas de práticas pedagógicas ambientais que se apresentam com duras e importantes críticas ao paradigma da modernidade e à cisão entre sujeito e objeto como vertente de uma racionalidade técnica e racionalizadora da relação entre sociedade e natureza, mas que, ao conceberem e executarem o trabalho pedagógico, acabam por não aprofundar as discussões no âmbito dos pressupostos epistemológicos que demarcam os fundamentos teóricos dessa crítica, representando aquilo que Saviani (2007) denominou como “pedagogias crítico-reprodutivistas”.

Neste mesmo sentido, também é possível observar também a manifestação da ideologia burguesa na prática de muitos professores que supostamente buscam inserir a educação ambiental crítica na escola pública, mas que, ao fazê-lo, acabam por investir seus esforços pedagógicos sem considerar uma discussão

epistemológica que qualifique essa crítica no sentido de considerar a luta de classes como decorrente das forças de interesse e manutenção da desigualdade social. Assim, realizam atividades educativas ambientais críticas à perspectiva conservadora de evitar “comportamentos ambientalmente inadequados”, mas se concentram em práticas pedagógicas locais, pragmáticas, que apresentam uma crítica sobre a necessidade de se considerar a complexidade envolvida na relação entre natureza e sociedade, mas sem realizar uma crítica radical, sem uma perspectiva de articulação coletiva de enfrentamento da realidade concreta dos problemas socioambientais e tampouco o desvelamento da organização classista da sociedade. Esses esforços acabam por fortalecer e legitimar a ideologia dominante na crença ilusória de que a superação desta condição ocorrerá por mérito e esforço pessoal e individual, ocultando, assim, a exploração e dominação que os proprietários dos meios imprimem nos trabalhadores, reforçando o estabelecimento da precarização de suas condições de trabalho (CHAUÍ, 2001).

Contudo, é preciso considerar que a educação ambiental crítica vem avançando nos últimos anos no sentido de demarcar sua diferença com as perspectivas mais conservadoras, englobando concepções de educação ambiental com fundamentos bastante distintos, como a fenomenologia, a hermenêutica, a dialética idealista, a dialética materialista, a teoria crítica e a complexidade. Diante desse variado leque de abordagens e fundamentos que esculpe o conteúdo e a forma da educação ambiental crítica no Brasil, consideramos que é necessário definir um posicionamento sobre qual crítica está sendo realizada, com quais fundamentos e objetivos. Apesar da educação ambiental crítica mostrar a necessidade de enfrentar a crise ambiental e social, no sentido de superar as condições atuais da relação entre a sociedade e a natureza, os distintos fundamentos filosóficos podem indicar diferentes possibilidades, meios, objetivos e enfrentamentos necessários no trato dos problemas socioambientais.

Frente a isso, nos posicionamos, teórica e metodologicamente, para fundamentar a educação ambiental crítica no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica. Um posicionamento teórico desta natureza requer como ponto de partida uma reflexão sobre o processo histórico que culminou nas

problemáticas ambientais contemporâneas, colocando a necessidade de considerar os valores e princípios que foram engendrados com a instauração da modernidade, revolucionando o modo de produção feudal. De acordo com Saviani (2013) a relação socioeconômica entre os senhores feudais e seus servos teve uma mudança estrutural. O sistema capitalista, em que os proprietários dos meios de produção dominam e exploram os trabalhadores então “livres”, inaugurou, a modernidade. Com a Revolução Francesa, marco político e fundador da modernidade, não houve somente a superação das estruturas feudais, como também foram estabelecidas mudanças radicais na ideologia dominante. Contudo, a Revolução Industrial junto da Revolução Francesa possibilitaram o desenvolvimento intenso do novo modo de se produzir a existência humana na sociedade – o modo de produção capitalista – que está na origem e promove, cada vez mais aceleradamente, a destruição socioambiental, aprisionando o ser humano em sua própria morada.

Desta maneira, a educação ambiental que compreendemos como crítica tem como referência e objetivo proporcionar a apropriação do conjunto de saberes científicos e críticos pelos estudantes que se encontram na educação escolar tendo em vista a transformação das condições de exploração e alienação, como forma de conquistar uma sustentabilidade humanizada, social e ambientalmente consideradas, superando os elementos causais da crise socioambiental: superando a sociedade capitalista.

O trabalho pedagógico fundamentado em uma educação ambiental crítica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica impõe um processo de concepção e execução do trabalho didático que compreenda o modo de produção como gerador das condições que nos aprisionam por meio da divisão de trabalho, estabelecendo relações contraditórias e como síntese de múltiplas determinações com o alto grau de destruição ambiental que a humanidade assiste já há algumas décadas. Essa compreensão pode contribuir para uma inserção da educação ambiental crítica na educação escolar, se contrapondo a algumas práticas pedagógicas centradas nas ações hegemônicas que emergem das relações sociais sob esta forma de organização, e que atestam e refinam o sistema de dominação e exploração social (TREIN, 2007), ações que, por atingirem diretamente as classes dominadas, segundo en-

tendemos, precisam ser transformadas, sendo a educação escolar o meio mais ampliado e eficaz para se atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013).

Com isso, compreendemos que a educação ambiental se relaciona com as questões ambientais amplas que interessam aos vários setores da sociedade e que estas questões possuem raízes históricas e políticas que estão em permanente disputa no currículo escolar. A educação nesta sociedade tem como principal instituição social a escola, com todos os seus níveis e modalidades, avanços e retrocessos, limites e possibilidades. Essa instituição, com todas as suas contradições, foi e ainda é voltada essencialmente para formação humana. As relações sociais estabelecidas pelo modo de produção capitalista também estão presentes nesta instituição que, se do ponto de vista da lógica hegemônica as reproduzem, cria também possibilidades sociais e políticas para sua transformação. Considerando a pedagogia histórico-crítica uma pedagogia revolucionária, tendo em vista a construção de uma sociedade socialista, entendemos que seus fundamentos são fundamentais para que a educação ambiental crítica esteja na escola de acordo com os interesses populares.

Fundamentos da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica

O tratamento dado à questão ambiental nos currículos escolares geralmente está relacionado a um tema das ciências biológica e geográfica, carregando consigo os pressupostos que emergiram do contexto de sua implantação como ciências da modernidade; portanto, trazem uma abordagem numa perspectiva naturalista, cartesiana e fragmentada, como se não houvesse uma relação dialética relação entre sociedade e natureza. Dito de outra forma, aborda a problemática ambiental como se fosse um tema ou conceito específico que envolvesse conhecimento apenas da biologia e ou apenas da geografia física, relegando a totalidade da questão ambiental como síntese de múltiplas determinações no processo pedagógico dado aos conteúdos da educação ambiental.

Sabemos da importância que as áreas dos conhecimentos, bem como as disciplinas e conteúdos específicos possuem para a

concepção da pedagogia histórico-crítica. Entretanto, também reconhecemos a importância de superarmos a reprodução de uma racionalidade focada na especialização e na fragmentação dos conteúdos científicos nos currículos escolares, cujos fundamentos encontram respaldo nos pressupostos do positivismo e da lógica cartesiana. E é especificamente nesta perspectiva que reconhecemos as contribuições da pedagogia histórico-crítica como possibilidade de pensar a importância dos conteúdos da educação ambiental, no sentido de superar uma restrita identidade como ensino de conteúdos das ciências sociais e da natureza de forma estanque, compartimentalizada e fragmentada, já que a educação ambiental não se restringe ao ensino de ciências e de geografia, mas se articula ao movimento dos conteúdos que possibilitam a compreensão e a análise da totalidade envolvida na relação entre natureza e sociedade.

A pedagogia histórico-crítica pode contribuir para o aprofundamento das práticas educativas ambientais que acontecem no currículo escolar e as possíveis e necessárias práticas socioambientais transformadoras na escola. A contribuição dessa pedagogia para a inserção da educação ambiental crítica no currículo escolar está no cerne de sua fundamentação teórico-metodológica que, ao recorrer aos postulados marxianos, os compreende como momentos pedagógicos que dão movimento dialético aos conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos:

[...] o movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constituiu uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2007, p. 74).

A apropriação de conhecimentos – os conteúdos – para o desencadeamento de uma práxis social mais humanizada do ser humano com a natureza é o elemento central para se pensar a inserção da educação ambiental crítica no currículo da educação escolar pública.

Os conteúdos sistematizados defendidos por essa pedagogia são fundamentais no processo educativo escolar, constituindo a *atividade nuclear* (SAVIANI, 2005) do processo de ensino e de aprendizagem, entendendo que forma e conteúdo compõem uma unidade, desmistificando a crítica das pedagogias novas ao “contitudismo”, e permitindo que o professor ensine a partir desta análise crítica dos conteúdos, que na pedagogia histórico-crítica é subsidiada pelo referencial marxista.

Neste sentido, a escola é o espaço principal e dominante de educação na sociedade moderna. Como os conteúdos a serem ensinados na educação escolar são os elaborados historicamente pela humanidade, é necessário a sistematização e a instrumentalização destes conteúdos, pois os conteúdos espontâneos e não elaborados se dão por meio das vias espontâneas, fragmentadas e pontuais.

A contribuição da pedagogia histórico-crítica para pensarmos a questão dos conteúdos da educação ambiental crítica se mostra como fundamental para o avanço das discussões epistemológicas do campo crítico da educação ambiental, em especial para pensarmos a sua inserção no currículo da educação escolar pública. A produção do conhecimento, aprofundando esta discussão e identificando *quais são estes conteúdos*, é uma empreitada que se constitui como objeto de pesquisa e de análise de uma construção coletiva realizada nos últimos anos nas discussões e produções do GPEA-Bauru(SP)², as quais foram tema de discussão do Minicurso: *A Educação Ambiental Histórico-Crítica: uma construção coletiva*, do *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento*, realizado em Bauru (SP) no ano de 2015.

Outro aspecto essencial da pedagogia histórico-crítica que é importante para pensarmos a relação com os conteúdos da educação ambiental crítica diz respeito ao “método de ensino”, ou seja, ao processo de transmissão e apropriação dos conteúdos. Essa é outra contribuição que destacamos como importante para

² O Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA-Bauru) está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e é certificado pela UNESP – Faculdade de Ciências – Campus de Bauru (SP), junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Nos últimos anos, as discussões desse Grupo têm se dedicado aos estudos dos fundamentos epistemológicos da pedagogia histórico-crítica como possibilidade de aprofundamento dos pressupostos críticos para a inserção da educação ambiental no currículo da educação escolar.

concebermos as práticas educativas ambientais na perspectiva crítica. Entretanto, é oportuno destacar que o processo de transmissão–assimilação reivindicado pela pedagogia histórico–crítica encontra fundamentação na dialética materialista e histórica, portanto, trata–se de conceber esse processo como momentos pedagógicos que encontram no movimento dialético os atributos necessários para se atingir a “síntese” pela superação da “síncrise”.

Nesse sentido, um atributo que apontamos como essencial nesse processo é a problematização. A problematização “trata–se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar” (SAVIANI, 2005, p. 80) para que os sujeitos se situem em meio às relações de poder que se manifestam no meio socioambiental. Essa “forma” de tratar os conteúdos está diretamente relacionada à prática social que coloca a necessidade de apropriação de conhecimentos voltados para a compreensão da questão ambiental. A problematização é fundamental para pensar os conteúdos importantes e necessários para a análise crítica resultantes das relações entre sociedade e natureza. Compreender essas relações nos garante a possibilidade de revelar aspectos que estão velados, de conhecer para além das aparências. Assim, a contextualização histórica e a compreensão crítica da realidade socioambiental para além da superficialidade, contribuem para a compreensão sintética dos conteúdos. Com isso, explicitamos o sentido da forma para o domínio de determinados conteúdos da educação ambiental.

A instrumentalização é um momento fundamental. Outro atributo que dá no movimento ao método de ensino, qualificando o processo didático–pedagógico com os conteúdos sistematizados é o momento da instrumentalização do estudante pelo professor, se apresentando como outro elemento fundamental para concebermos a inserção nuclear da educação ambiental crítica no currículo da educação escolar. O professor, formado no sentido de ter um conhecimento sintético, poderá contribuir para que o estudante alcance a síntese do conhecimento necessário para atuar e analisar criticamente a relação entre natureza e sociedade. O estudante conhece determinados conteúdos de sua prática social de maneira desordenada, desorganizada, sincrética. É por meio da análise destes conteúdos – função do conhecimento disciplinar,

mas não estanque e fragmentado –, que o professor será o instrumentalizador do processo, proporcionando a apropriação mais elaborada e sintética do conhecimento, da mesma maneira que o estudante se instrumentaliza por meio de sua atividade de estudo guiada, organizada e orientada pelo professor. Os problemas socioambientais como parte da realidade de toda população, é parte da prática social, garantindo assim uma das propostas pedagógicas desta pedagogia: a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada do processo educativo (SAVIANI, 2005). Assim, a compreensão da pedagogia histórico-crítica para a inserção nuclear da educação ambiental crítica no currículo escolar requer a necessidade epistemológica de concebermos e estabelecermos os conteúdos científicos para a compreensão da relação entre sociedade e natureza, na forma de saberes escolares para que os estudantes desenvolvam uma prática social transformadora e humanizadora na forma de se produzir sua existência no planeta.

Entretanto, esse processo de estabelecer os conteúdos científicos e de concebê-los como saberes escolares exige uma formação docente que permita a qualificação dos pressupostos epistemológicos necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação escolar em geral e na educação ambiental em particular. Portanto, não se trata de mera contextualização de temas socioambientais, portanto, a instrumentalização é um atributo que requer a formação e o desenvolvimento de um rigor metodológico e de um compromisso político. Isso permite como possibilidade teórica de apresentar uma concepção de educação ambiental que se distingue das demais vertentes críticas que muitas vezes se apresenta como fenômeno difuso neste campo de pesquisa:

[...] uma contextualização, sem uma fundamentação epistemológica, tem grandes chances de limitar o conhecimento do aluno. Esta limitação pode acontecer, pois o professor, muitas vezes, sem os fundamentos epistemológicos, busca aproximar os problemas socioambientais do cotidiano dos alunos. Neste sentido, o professor sem os fundamentos epistemológicos permanece na cotidianidade, não tem recursos de conteúdo e competência técnica (SAVIA-

NI, 2005), para possibilitar a instrumentalização de seu aluno. (MAIA; TEIXEIRA; AGUDO, 2015, p. 79).

Com isso, podemos entender a precisa formação docente e o necessário conhecimento que o professor tem que dominar sobre o processo didático–pedagógico que a instrumentalização exige. Para o estudante ter acesso aos conhecimentos científicos, é importante que o professor compreenda–o enquanto aluno *concreto*. Ou seja, o que é interessante a esse aluno está relacionado às condições concretas em que ele se encontra e não escolheu. O aluno empírico, por outro lado, considerando o conceito de concretude do método materialista histórico–dialético, possui interesses que, muitas vezes, não são os mesmos interesses enquanto aluno concreto. O aluno concreto exige ser compreendido como síntese de múltiplas determinações, concretamente forjado na realidade histórica, política e social de seu grupo familiar e de classe. Ao considerar que o empírico diz respeito ao que cai em nosso campo perceptual e sensorial, Saviani (2004) afirma que a empiria é uma abstração que não demonstra as múltiplas determinações que formam a unidade da diversidade; diferentemente do concreto, em que as relações são compreendidas na síntese: “o homem é o conjunto das relações sociais”, de acordo com Saviani (2004) ao se referir à sexta tese de Marx sobre Feuerbach.

Com isso, ao considerar que o aluno empírico está imerso em um “todo caótico”, é preciso disponibilizar instrumentos para situá–lo e, por meio de sua atividade de estudo guiada, organizada e orientada pelo professor, possibilitar abstrações e realizando a análises através de categorias simples gerais, permitindo–o a compreensão de uma totalidade sintética com suas determinações mais complexas.

Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode se tornar homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o

gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado (SAVIANI, 2004, p. 1546).

Considerando que o estudante da escola pública é filho e faz parte da classe trabalhadora, podemos entender que os problemas socioambientais comumente estão presentes na prática social desses estudantes. Nem sempre os estudantes percebem os problemas ambientais e relacionam estes problemas as suas condições de vida. Apenas contextualizar esses problemas no cotidiano do aluno não é suficiente no processo de instrumentalização da educação ambiental crítica, particularidade que exige não apenas a técnica, mas o compromisso político do professor como atributo fundamental nesse processo. O estudante é a síntese das relações sociais e ambientais da sociedade em que vive e em que sua educação acontece. Assim, de maneira imediata, os estudantes geralmente não compreendem os problemas ambientais de sua prática social como parte dos problemas sociais, pois ele está imerso em um “todo caótico”, não se percebendo, inclusive, como parte da relação predatória da natureza pela sociedade, em que ele e a natureza se tornam mercadoria. Com isso, o professor compreendendo os problemas socioambientais em suas múltiplas determinações, de maneira sintética, tem a possibilidade de entender e oferecer condições para que seus estudantes se apropriem de instrumentos que proporcionem esta requalificação da compreensão de sua prática socioambiental.

Deste modo, é importante refletir sobre as ações intencionais que caracterizam a prática pedagógica do professor, ao disponibilizar o saber sistematizado aos estudantes, problematizando-o a partir dos princípios da pedagogia histórico-crítica, sendo imprescindível que ele tenha competência técnica e compromisso político. Após debate intenso sobre estes dois aspectos, por meio da polêmica do “pomo da discórdia” e do “fruto proibido”, Saviani (2005) compreende que a competência técnica é necessária, embora não suficiente para realizar na prática o compromisso político assumido teoricamente, assim como o compromisso político se esvazia sem a necessária competência técnica dos professores no processo educativo. Essas duas dimensões são, na verdade, uma unidade teórica e prática para a pedagogia histórico crítica e estão diretamente relacionadas à formação dos professores.

Recuperando a ideia de que forma e conteúdo formam uma unidade, é pela mediação da competência técnica que seria alcançado o compromisso político concreto. Assim, a ausência da competência técnica, ou seja, sem a transmissão do saber sistematizado, o compromisso político se dissolve e, na verdade, atua no sentido da reprodução do *status quo*, e não na transformação.

É importante que o professor seja politicamente comprometido com os interesses das camadas trabalhadoras com as quais ele trabalha cotidianamente e das quais faz parte, e, que rompa com a velha competência técnica relacionada a um compromisso político conservador. Essa contribuição da pedagogia histórico-crítica traz uma compreensão que supera os métodos tradicionais de transmissão assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos. Com o compromisso político no sentido da transformação social, o professor pode desenvolver sua consciência real em direção à consciência possível.

Essa já bastante conhecida discussão em torno do compromisso político e da competência técnica traz uma importante contribuição para a produção científica na educação ambiental crítica, em especial para a perspectiva que se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Neste sentido destacamos a importância de uma educação ambiental crítica que trate da necessária mudança do atual modo de produção capitalista, compreendendo as atuais contradições da relação entre sociedade e natureza, tendo em vista a transformação radical da sociedade, sem camuflar a luta de classes como conceito fundamental dessas contradições (TOZONI-REIS, 2007).

O compromisso político como horizonte para o professor exige tratar da competência técnica a partir de uma perspectiva transformadora. Saviani (2005) indica ainda que, ao desenvolver a competência técnica, o professor também consegue enxergar as dificuldades de sua atuação competente, iniciando o processo de transformação em vontade política. O autor ainda questiona “quem tem medo da competência técnica”, indicando a resposta: a classe dominante. A competência técnica, no sentido de uma ação tecnicista, tarefa do professor, é a proposta da classe dominante. A competência técnica, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é um momento no interior do compromisso político. A competência técnica na educação ambiental crítica envolve

o saber-fazer, envolve a questão pedagógica do trabalho educativo: ensinar conteúdos, pelos melhores meios possíveis, de maneira crítica, pelo viés da classe trabalhadora. É por meio do trabalho educativo do professor que será disponibilizado aos estudantes o alcance e a assimilação do conhecimento enquanto segunda natureza.

É justamente neste sentido que destacamos os atributos que a pedagogia histórico-crítica apresenta como contribuições para se pensar a inserção da educação ambiental crítica no currículo escolar, e que encontra no caminho metodológico proposto por Saviani (2007), o cerne para o trabalho teórico-metodológico com os conteúdos: da síntese à análise, passando pela análise. A síntese se refere ao empírico, o concreto que se é percebido de uma maneira não muito clara e que ainda é entendido de maneira naturalizada:

Em relação ao aluno, a prática social é sincrética uma vez que, também do ponto de partida, inexistem para ele as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela. Nessa direção, o educando ainda não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real. Tais articulações, por sua vez, impõem-se como objetivos da prática pedagógica, o que as coloca sob decisiva dependência da qualidade com a qual essa prática se realiza (MARTINS, 2013, p. 226–227).

Neste sentido, o papel do trabalho pedagógico com os conteúdos é fundamental para uma inserção nuclear da educação ambiental crítica na educação escolar. Por meio dos conhecimentos específicos que revelam a essência dos problemas ambientais que decorrem da relação entre sociedade e natureza, o que por sua vez requer a mediação da análise e da abstração no processo de ensino e de aprendizagem, é possível que os estudantes cheguem à síntese dos elementos causais da crise socioambiental: o modo de produção capitalista. Quando o estudante realiza abstrações, estabelecendo conexões e relações e esclarecendo as múltiplas determinações que historicamente configuram as relações entre natureza e sociedade por meio da especificidade e dos pressupostos epistemológicos da educação ambiental crítica, o trabalho

pedagógico do professor pode contribuir com o processo de catarse, representando o ápice dos momentos pedagógicos, que Saviani (2007) discute como trabalho de “educação das consciências”, considerando a atividade, na realidade concreta.

O atributo catarse é a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* SAVIANI, 2005, p. 64). Ou seja, é promover o conhecimento das relações de produção e para além das relações de produção, alcançando o entendimento sintético em relação ao que mantém a exploração e a dominação do proletariado pela burguesia. Na catarse, os conhecimentos culturais são efetivamente incorporados, transformados em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2005), que também é socioambiental: um processo que, sem a dimensão coletiva, não se concretiza. Neste sentido, a partir da catarse, a prática social é requalificada, tornando-se uma prática social transformada, configurando, assim, a prática social como ponto de chegada.

A educação ambiental crítica na educação escolar: a pedagogia histórico-crítica como caminho

Considerando a natureza e a especificidade interdisciplinar da educação ambiental, como possibilidade de superação da perspectiva naturalista, cartesiana e fragmentada do conhecimento, elemento necessário para a interpretação e análise da relação entre natureza e sociedade, consideramos que a contribuição central da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica diz respeito à necessidade de uma formação humana aprofundada, considerando a instrumentalização dos estudantes, que por meio do trabalho pedagógico com os conhecimentos científicos pode promover uma síntese de compreensão da totalidade socioambiental.

Para a compreensão da natureza interdisciplinar da educação ambiental, é necessário um conhecimento epistemológico que permita analisar histórica e criticamente os problemas ambientais como síntese de múltiplas determinações, fato que impõe uma formação disciplinar bastante aprofundada (TREIN, 2012), tanto

para os docentes como para os estudantes. Então, uma compreensão que permita a análise da totalidade interdisciplinar para a interpretação das relações socioambientais pode fortalecer o caminho de inserção da educação ambiental crítica na escola de maneira a superar práticas educativas pontuais e contribuir no sentido da necessária catarse.

Compreendemos, portanto, que a educação ambiental precisa superar a noção de que a adjetivação “ambiental” é sinônimo de “ecológico” (LAYRARGUES, 2009). Entendemos que a educação ambiental teve a adjetivação “crítica” para contrapor as perspectivas conservadoras, pragmáticas e conservacionistas, que permanecem hegemônicas na prática educativa ambiental da escola pública. Entretanto, compreendemos que somente a crítica pela crítica não é suficiente nesse processo de enfrentamento, portanto, entendemos que a educação ambiental crítica do atual modo de produção da vida necessita de uma perspectiva transformadora das relações socialmente estabelecidas com o a natureza (TOZONI–REIS, 2008; LOUREIRO, 2004).

Ou seja, não podemos deixar de afirmar contundentemente que

[...] apostamos em uma terceira opção conceitual na construção do discurso crítico a qualquer proposta de sustentabilidade que naturalize as relações sociais sob a égide do capital, do eurocentrismo e do individualismo. Retomar o que parece de mais “surrado”, mas que continua sendo o que há de mais concreto em termos de construção histórica e conceitual: socialismo (LOUREIRO, 2012, p 65).

Assim, entendemos que não é possível uma reforma no sistema capitalista evitando ou compensando a destruição ambiental, pois compreendemos que a exploração ambiental está radicalmente articulada à exploração social, econômica e das classes subalternas. Entendemos que uma outra sociedade, sob outra organização, é necessária para enfrentarmos a questão socioambiental na perspectiva de uma sustentabilidade socioambiental. Com isso, a educação ambiental tem papel fundamental na educação, questionando no sentido do enfrentamento das ações capitalistas destruidoras do ambiente e da parcela subalterna da sociedade,

que sofre na pele com esta condição de crise socioambiental que vivemos. Ou seja, respondendo à questão “crítica de que?”, compreendemos que

Se vivemos em condições de exploração e alienação tanto da natureza quanto dos seres humanos, como forma necessária de reprodução do capital, se faz necessário para a superação destas uma ação consistente dos sujeitos. Isso implica em uma mudança radical, em uma nova forma de ser no mundo, reestruturando o metabolismo da reprodução material e social da vida. Por isso não é suficiente que a crítica se faça apenas enquanto negação do existente, mas é importante que ele se faça também como anúncio de uma outra direção (TREIN, 2012, p. 309–310).

A educação ambiental crítica sob os fundamentos da pedagogia histórico-crítica se configura como fundamental para enfrentarmos os problemas socioambientais, que foram historicamente criados por meio do modo de produção que promove a exploração da natureza e do ser humano. Por isso, a educação ambiental histórico-crítica pode proporcionar uma formação humana na compreensão dialética da realidade, tendo em vista a transformação socioambiental.

Com isso, percebemos que a problemática socioambiental não se constitui algo conjuntural, mas um problema que é expnenciado no momento histórico do capitalismo. Ao pensarmos uma educação revolucionária, tendo em vista uma sociedade socialista, consideramos que as questões socioambientais precisam ser levadas em conta e valorizadas, no programa de sociedade, incluindo este aspecto no processo de ensino e de aprendizagem.

Considerando a educação ambiental como uma área consolidada que contribui para pensar a educação brasileira, com pesquisas e práticas pedagógicas que acumulam uma produção científica significativa, entendemos que uma perspectiva marxista e radical da educação ambiental precisa ser desenvolvida, na escola e na formação de professores. Para isso, a pedagogia histórico-crítica traz profundas e radicais contribuições educacionais para o salto qualitativo que a área precisa e para que a superação dos problemas socioambientais seja efetivada, sendo este o caminho que compreendemos como necessário para a inserção nuclear da

educação ambiental crítica no currículo da educação escolar pública.

Referências

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. Volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HOBBSAWN, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, J. S. S.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. Educação ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. **Planeta Amazônia**: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas, Macapá, n. 7, p. 75–87, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/2237/jorgen7.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

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

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade–intersubjetividade In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política, 39 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico–crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Aberturas para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TOZONI–REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; PEDROSA, J. G.; TOZONI–REIS, M. F. C.; LEHER, R.; NOVICKI, V. (Orgs.). **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

_____. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas–SP: Autores Associados, 2008.

TREIN, E. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 113–134.

_____. A educação ambiental crítica: crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n 14, Rio de Janeiro, 2012.

CAPÍTULO 12

COMO AVANÇAR? DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA HOJE

Dermeval Saviani

Esse capítulo registra o conteúdo de minha participação no encerramento do *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica* na UNESP Bauru. Após três dias de intensos trabalhos, esse momento reservado explicitamente na programação do congresso para a conferência de encerramento provavelmente gera, nos presentes, a expectativa de um balanço ou uma síntese dos principais elementos abordados nas várias atividades, com destaque para os conteúdos das quatro mesas temáticas.

De fato, as referidas mesas foram inseridas de forma orgânica compondo o núcleo do tema central que dá título ao congresso versando sobre a pedagogia histórico-crítica como via para colocar a educação a serviço do pleno desenvolvimento dos seres humanos. Daí, as quatro perguntas matriciais: **para que ensinar**, que conduzia a primeira mesa a se interrogar sobre como a pedagogia histórico-crítica concebe as finalidades da educação em geral e, especificamente, da educação escolar; **o que ensinar**, atribuindo à segunda mesa o encargo de explicitar o conteúdo da educação na perspectiva histórico-crítica, o que traz à baila a questão dos currículos; **como ensinar**, determinando à terceira mesa a tarefa de considerar a proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica; e **o que fazer**, propondo à quarta mesa a discussão das iniciativas para pôr em prática a proposta da pedagogia histórico-crítica em especial nas redes municipais.

Mas a organização do congresso não limitou a conferência de encerramento à tarefa de um fecho que sintetizasse os principais resultados dos trabalhos desenvolvidos durante o congresso. Ela atribuiu uma nova incumbência traduzida numa quinta pergunta: **como avançar?** Ou seja, pede-se que esta conferência

examine a situação atual buscando identificar os desafios que necessitamos superar para fazer avançar a prática educativa preconizada pela pedagogia histórico-crítica. Daí o enunciado do tema proposto pela comissão organizadora do congresso para esta conferência de encerramento: “Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje”.

Frisei o **hoje** porque é ele que nos interpela enquanto situação atual obrigando-nos a indagar sobre as relações entre educação e atualidade. Começarei, então, minha exposição retomando sucintamente a análise que desenvolvi numa conferência sobre “educação e contemporaneidade” proferida na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2009, cujo texto foi publicado em 2013 no livro *Aberturas para a história da educação* (SAVIANI, 2013, p. 75–87). No momento seguinte abordarei os desafios teóricos e políticos que a situação atual nos impõe, procurando fazê-lo a partir das questões matriciais que guiaram os debates das quatro mesas temáticas. Finalmente tentarei, à guisa de conclusão, esboçar uma estratégia para vencer os desafios tanto teóricos como políticos abordados no segundo momento.

Educação e atualidade

Como se apresenta à nossa percepção imediata a relação entre educação e atualidade? De imediato a primeira ideia que vem à nossa mente é que a educação, especificamente na sua forma escolar que, na atualidade, é a forma principal e dominante, encontra-se, via de regra, defasada das necessidades atuais. Há certo senso comum difuso para o qual a escola está sempre atrasada em relação aos temas e anseios postos pelo tempo presente. Assim, embora fosse desejável que a escola estivesse embebida da atualidade, há certo consenso de que se trata de um desejo nunca ou raramente realizado.

Compõem esse senso comum o ranço dos livros didáticos, os conteúdos ultrapassados dos currículos; a reiterativa consideração de que a física ensinada nas escolas é newtoniana, jamais atingindo o nível einsteiniano; que a geometria escolar é euclidiana, nunca conseguindo incorporar as geometrias de Riemann ou Lobachevsky; que o ensino de história nunca chega à

época contemporânea; que as aulas de filosofia se detêm na Antiguidade grega e atingem, quando muito, os filósofos modernos dificilmente indo além de Hegel.

Essa visão difundiu-se a tal ponto que já entrou para o anedotário. Na mencionada conferência de 2009 relatei, nos seguintes termos, a piada do homem que morreu, foi para o céu e, tomado de uma curiosidade nostálgica, quis saber como estava, agora, a cidadezinha em que nasceu:

Pedi, então, a São Pedro que lhe permitisse voltar os olhos para a Terra e ver sua cidade natal. E constatou, com grande surpresa, que naquele terreno baldio em que ele e seus coleguinhas jogavam bola, fora erguido um Shopping Center; o prédio onde funcionava o cinema em que ele havia visto memoráveis filmes de Tarzan, O gordo e o magro, Oscarito e Grande Otelo, hoje é um templo da igreja universal; aquela área livre em que numa temporada se instalava um parque de diversões e, em outra, era montado um circo, agora é atravessada por uma via expressa sob um viaduto; e a vendinha de secos e molhados da esquina da rua onde ele morava virou um supermercado. Consternado, resolveu dar uma última olhada lamentando não ter conseguido rever nada daquilo que vivenciara em sua infância. E, de repente, seu rosto se iluminou... Finalmente, enxergou ele a escola em que havia feito o curso primário. Lá estava ela, no mesmo lugar, exatamente igual àquilo que era em seus tempos de criança. Moral da história: tudo se modificou, tudo se transformou, tudo se atualizou, menos a escola. Somente ela resiste a mudar e permanece a mesma, enquanto tudo evolui ao seu redor (SAVIANI, 2013, p. 76).

Essa primeira descrição fenomênica da relação entre educação e atualidade leva ao seguinte resultado: a escola se relaciona com a atualidade como sua antítese.

Mas se não pararmos nessa primeira impressão e prosseguirmos na descrição do fenômeno da relação entre educação e atualidade vamos notar que essa desqualificação da escola por confronto com a contemporaneidade é uma imagem construída pelos próprios profissionais da educação que elaboram essa interpretação negativa da escola real, postulando outro tipo de escola cuja razão de ser residiria na plena identificação com as questões

próprias da atualidade, imagem essa que ganhou força com o “Movimento da Escola Nova”.

Esse movimento operou a crítica da escola então existente nomeando-a de tradicional, o que significa que ela estava atrasada diante das necessidades postas pela nova sociedade. E colocou-se a exigência da reforma da escola, impondo-se a construção de uma nova escola.

Para o Movimento da Escola Nova a grande referência para a organização da educação é dada pelo “moderno” no sentido etimológico dessa palavra oriunda da expressão latina “modus hodiernus”, que significa “ao modo de hoje”, ligando-se fortemente a educação à atualidade que deve fornecer todo o conteúdo do ensino. Celebra-se, assim, as virtudes supostamente intrínsecas do momento presente, das novidades. Inebriados por esse clima os educadores adeririam euforicamente às mudanças sem se preocupar em saber como e por que estariam ocorrendo.

Portanto, contrariamente à imagem estática de resistência às mudanças colada à escola tradicional, a pedagogia emergiu como uma das áreas mais sensíveis às novidades, exigindo que o educador esteja sempre atento às últimas inovações buscando incorporá-las na sua prática pedagógica. Vulnerável aos modismos, a pedagogia deve navegar constantemente nas águas da atualidade.

Esse culto da experiência imediata se expressa na centralidade do conceito de “cotidiano” que parece ter sido elevado ao *status* de verdadeira categoria pedagógica, o que converte a explicitação das vivências cotidianas de alunos e professores na razão de ser da atividade de ensino. E, para levar a cabo essa tarefa, difundiu-se no campo da formação e exercício docente a “teoria do professor reflexivo” centrada na reflexão dos professores sobre sua própria prática vivenciada cotidianamente na sala de aula.

Diferentemente da primeira abordagem chegamos, agora, a um resultado oposto. Em lugar de negação da atualidade a educação aparece como sua celebração. Nossa análise fenomenológica nos conduziu a um paradoxo: ao mesmo tempo em que lhe volta as costas, a escola abraça a atualidade; ao mesmo tempo em que a nega, a escola a ela adere entusiasticamente.

É preciso, pois, aprofundar a análise buscando ir além das aparências para ver se será possível dissolver o paradoxo. Para

isso não basta descrever o fenômeno tal como se manifesta na experiência imediata como um produto já constituído. É necessário passar da descrição à gênese do fenômeno. Ou seja, é preciso passar do produto ao modo como foi produzido, buscando apreender como a educação se constituiu.

Voltando-nos para o fenômeno educativo e, agora, não mais o considerando como um dado que se manifesta à nossa percepção imediata, mas indagando sobre sua determinação originária e fundamental, notamos que se trata de uma atividade irreduzível da espécie humana não se manifestando nas demais espécies do gênero animal.

O homem é, com efeito, aquele animal que, sem deixar de ser natural, entra em contradição com a natureza necessitando negá-la para afirmar sua humanidade, o que ele faz transformando a natureza e ajustando-a a suas necessidades. Portanto, enquanto os demais animais têm sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem precisa produzir sua própria existência. Portanto ele não nasce homem. Ele se forma homem. Ele precisa, pois, aprender a se produzir como homem, o que torna a educação coetânea à origem do próprio homem.

Vê-se, então, que todo indivíduo humano, ao nascer, além do meio natural encontra um meio humano com uma história específica constituindo um conjunto de elementos culturais que não se inscreve na estrutura genética herdada de seus pais ao nascer. Assim, podemos concluir que em cada etapa histórica é papel da educação tornar cada homem atual à sua época pela apropriação dos elementos essenciais acumulados historicamente. Sem isso o indivíduo da espécie humana não chega a ser homem.

Essa afirmação é empiricamente verificada pelo caso historicamente constatado das crianças selvagens. “As crianças privadas muito cedo de todo o convívio social – as crianças a que chamam ‘selvagens’ – permanecem tão desprotegidas na solidão, que chegam a parecer animais ridículos e inferiores” (MALSON, 1967, p. 6). Não há, pois, um estado de natureza correspondente ao “homo sapiens” ou ao “homo faber”. Fora do convívio humano, isto é, fora da educação, os filhos gerados por seres humanos não chegam a se constituir como homens.

Conseqüentemente, a totalidade das objetivações humanas que resultaram de todo o processo histórico desenvolvido pela humanidade, não sendo herdada, deve ser apropriada pelo homem. E esse processo de apropriação é o que se denomina educação. Logo, o indivíduo humano que nasce em determinada época só se torna atual a ela pela mediação da educação. Sem isso ele pode ser coetâneo, mas não chega a ser atual. Isto é, ele vive biologicamente na mesma época, mas não é atual, contemporâneo à sua época, pois não incorporou o *modus vivendi* próprio dessa época e, portanto, não está integrado culturalmente a ela. Tal é o caso das crianças selvagens. Biologicamente humanas elas vivem numa época que atingiu determinado estágio cultural distanciando-se consideravelmente da condição primitiva. Mas, porque privadas do convívio social, elas sobreviveram num estágio primitivo, selvagem. Chegamos, assim, à seguinte conclusão: há um nexó necessário, essencial entre atualidade e educação, ou seja, a atualidade é orgânica à educação; e vice-versa: a educação é orgânica à atualidade.

Não se pode, pois, dizer que a educação esteja vinculada ao passado nem que seu conteúdo se identifica com o passado. Não. A tarefa da educação é selecionar do conjunto das objetivações humanas produzidas historicamente os elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma época determinada. Uma vez identificados esses elementos é tarefa da pedagogia organizá-los e sequenciá-los para viabilizar sua apropriação pelos educandos no espaço e tempo escolares. E essa tarefa é imprescindível para que os membros das novas gerações possam se inserir de forma ativa na sociedade em que vivem, para torná-los, enfim, atuais à sua época. Segue-se, pois, que a referência para a seleção dos conteúdos educacionais, o critério para a identificação dos elementos essenciais que devem integrar os currículos escolares, não é o passado. É a atualidade.

A situação atual

“O objetivo fundamental da escola é – assinalava Pistrak – estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (PISTRAK, 1981, p. 34). Acrescentava, porém, que “não basta estudar a reali-

dade atual [...]: esta deve invadir a escola, mas invadi-la de uma forma organizada; a escola deve viver no seio da realidade atual, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente” (p. 35).

Cumpre, então, caracterizar brevemente em que consiste a situação atual.

As transformações que vêm se processando na base material da sociedade capitalista desde os anos 70 do século XX, correntemente denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação”, vêm promovendo a transferência das próprias funções intelectuais para as máquinas para além do que ocorreu com a Primeira Revolução Industrial que transferiu as funções manuais para as máquinas.

A incorporação da maquinaria pela Grande Indústria que se consolidou com a Primeira Revolução Industrial realizada entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX determinou o desaparecimento das funções manuais próprias do artesanato dando origem ao trabalhador em geral. Como assinou Marx (1988, p. 17), com a maquinaria ocorreu “a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das Ciências da Natureza” fazendo com que a produção de riqueza se torne fortemente dependente “do estado geral da ciência e do progresso da tecnologia ou da aplicação da ciência à produção” (MARX, 1987, p. 228). Se esse processo converteu a escola na forma principal e dominante de educação determinando sua generalização para toda a sociedade, agora, com o advento da Revolução Microeletrônica, o próprio desenvolvimento da base produtiva coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral) conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais—espirituais.

Mas essa possibilidade é frustrada, pois reedita-se agora, obviamente em termos novos, o fenômeno que ocorreu por ocasião da Primeira Revolução Industrial quando a introdução da maquinaria, de instrumento que poderia libertar os trabalhadores do trabalho pesado, se converteu em meio que maximizava a exploração dos trabalhadores. Assim, as máquinas apareciam como algozes dos operários porque estes tinham de se ajustar ao ritmo

frenético das máquinas, esgotando todas as suas energias. Isso levou os trabalhadores a se insurgir contra as máquinas e promover a sua destruição. Entretanto, esse resultado não se devia às máquinas enquanto tais, mas aos interesses a que elas serviam. Em outros termos, o que conduzia a esse resultado era o fato de que as máquinas eram propriedade privada dos capitalistas. Portanto, o inimigo do proletariado não eram as máquinas, mas os donos das máquinas.

Atualmente ocorre um processo semelhante. O advento das novas tecnologias acena com a possibilidade de libertação de praticamente todo tipo de trabalho material, ampliando sem precedentes a esfera do tempo livre e nos colocando, portanto, no limiar do “reino da liberdade”. No entanto, assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada dos capitalistas. Nessa condição, cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação à custa da exploração da força de trabalho aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão.

Assim, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das forças produtivas materiais aponta na direção antes indicada, as relações sociais vigentes, baseadas na propriedade privada dos meios de produção, realizam o movimento contrário, conforme constatara Marx em sua análise do desenvolvimento histórico dos modos de produção da existência humana:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. [...] Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social (MARX, 1973, p. 28–29).

Estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O desenvolvimento material põe novas exi-

gências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção.

Se tomarmos, por exemplo, o modo de produção anterior ao atual, ou seja, o modo de produção feudal, veremos que efetivamente, pelo trabalho dos servos e artesãos, as necessidades de consumo da sociedade feudal eram satisfatoriamente atendidas. Mas, sobre a base dessas relações feudais de produção, foi ocorrendo um cada vez mais amplo desenvolvimento da capacidade produtiva dos servos e artesãos provocando o aumento progressivo da produção de excedentes. Dessa forma, as trocas que antes eram residuais, foram se tornando cada vez mais frequentes fazendo com que as grandes feiras de troca que antes eram esporádicas acabaram por se tornar permanentes dando origem às cidades onde viviam aqueles que se dedicavam ao comércio, às trocas, vale dizer, os burgueses, isto é, habitantes da cidade. Essa mudança do eixo da produção, do consumo para as trocas, do campo para a cidade e da agricultura para a indústria acabou por determinar o surgimento de um novo modo de produção com uma nova estrutura social: o modo de produção capitalista com a sociedade de mercado, também chamada de sociedade burguesa.

Consequentemente, as relações sociais feudais impulsionaram o desenvolvimento das forças produtivas sociais conduzindo-as à geração de bens para além do atendimento às necessidades de consumo que era a razão de ser dessa forma social de produção. E, ao atingir o estágio de generalização das trocas, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações sociais feudais transformaram-se no seu entrave. Isso porque, com os servos vinculados à terra que permanecia propriedade privada dos senhores feudais e com os artesãos vinculados às corporações que permaneciam sob controle dos mestres, como reorganizar a produção voltando-a para atender às necessidades de troca? Abriu-se, então, uma era de revolução social liderada pela nova

classe em ascensão, a burguesia. Pela revolução burguesa os servos foram arrancados do vínculo com as glebas e os artesãos do vínculo com as corporações e transformados em trabalhadores livres, diz Marx, no *Capital*, em dois sentidos: o sentido positivo, isto é, foram libertados do domínio dos senhores e dos mestres; e o sentido negativo porque foram despojados da posse de seus instrumentos de trabalho. Assim, enquanto trabalhadores livres e como proprietários apenas de sua força de trabalho, cabia-lhes entrar em relação de troca com os proprietários dos meios de produção concentrados na forma do capital vendendo sua força de trabalho para passar a operar com os meios de produção dos capitalistas que, na condição de compradores da força de trabalho, ganham o direito de se apropriar de tudo o que a força de trabalho é capaz de produzir. Surgiu, assim, um novo modo de produção: o modo de produção capitalista no qual a classe fundamental dominante são os capitalistas, isto é, os proprietários dos meios de produção; e a classe fundamental dominada são os trabalhadores, os proletários, proprietários apenas de sua força de trabalho. Sobre essas novas relações de produção as forças produtivas foram libertadas das peias impostas pelas relações sociais feudais atingindo, ao longo dos cerca de cinco séculos de desenvolvimento do capitalismo, níveis extremamente avançados já celebrados por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848. E sobre o conjunto das relações que constituem a estrutura da sociedade capitalista levantou-se toda uma imensa e complexa superestrutura representada pelas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em resumo, pelas formas ideológicas.

Nesse processo o capitalismo socializou, pela grande indústria, o processo de produção, o trabalho, mas manteve privada a propriedade dos meios de produção e dos produtos do trabalho. E, no atual estágio de desenvolvimento, essas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, estão se transformando no seu entrave. Entramos, pois, numa nova era de revolução social em que se faz necessário libertar as forças produtivas dos entraves provocados pela manutenção dos meios de produção em mãos privadas. Trata-se, pois, de socializar os meios de produção compatibilizando-os com o processo de soci-

alização do trabalho já realizado no âmbito do próprio capitalismo.

É esse o quadro em que nos encontramos agora, caracterizado pelo império da economia e política neoliberais às quais corresponde a cultura da pós-modernidade.

As implicações pedagógicas dessa nova situação podem ser caracterizadas nos quatro aspectos que sinalizei no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2011, p. 429–442):

a) No que se refere às bases econômico–pedagógicas identificamos, a partir da reconversão produtiva, a concepção pedagógica neoprodutivista que tem como corolário a “pedagogia da exclusão”.

b) Quanto às bases pedagógico–administrativas detectamos a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo) com a palavra de ordem da “qualidade total” e a entrada em cena da “pedagogia corporativa”.

c) No que diz respeito às bases psicopedagógicas ocorre a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a “pedagogia das competências”.

d) Pelo aspecto das bases didático–pedagógicas, destaca-se a pedagogia do “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neo–escolanovismo).

Estão aí, apenas apontadas, as pedagogias hegemônicas no atual contexto brasileiro.

Passemos, então, a abordar os desafios que essa situação coloca para a pedagogia histórico–crítica.

Desafios teóricos e políticos

Considerada uma concepção como a pedagogia histórico–crítica para a qual a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem, tal como se explicitou na primeira Mesa–Redonda; que, para atingir essa finalidade, se empenha em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva

assimilação, conforme análise efetuada na segunda Mesa–Redonda; cuja proposta metodológica toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada em cujo interior se insere a mediação do trabalho pedagógico que opera por meio da problematização, instrumentalização e catarse, problemática que foi objeto de discussão na terceira Mesa–Redonda; e que se insere, em sentido contra–hegemônico, no âmbito das redes públicas de ensino para fazer avançar o processo de educação das massas trabalhadoras, cujas particularidades foram trabalhadas na quarta Mesa–Redonda, pergunta–se: que desafios essa concepção pedagógica necessita enfrentar nas condições postas pelo atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista no contexto brasileiro?

Tratei desse tema relativo aos desafios da pedagogia histórico–crítica, pela primeira vez, na conferência de encerramento do “Simpósio de Marília”, realizado em maio de 1994, já que o tema da conferência, enunciado pelos organizadores do evento, foi exatamente “Desafios atuais da pedagogia histórico–crítica” (SAVIANI, 1994). E em 2003, ao ensejo de uma nova edição, revista, ampliada e em formato maior, do livro *Pedagogia histórico–crítica: primeiras aproximações*, retomei a análise efetuada em 1994 modificando e ampliando seu conteúdo, o que deu origem ao texto “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico–crítica”, incluído como capítulo 5 do referido livro (SAVIANI, 2003, p. 105–129).

É impossível, nesta conferência, abordar os múltiplos e complexos desafios à pedagogia histórico–crítica decorrentes da situação atual que procurei descrever sucintamente no item anterior, mesmo limitando–nos aos dois aspectos enunciados pela organização do congresso no tema desta conferência que se reportou especificamente aos desafios teóricos e políticos. Procurarei, contudo, dar algumas indicações tendo em vista o enfrentamento desses dois tipos de desafios, abordando–os do ponto de vista interno e externo à pedagogia histórico–crítica.

Os desafios teóricos internos à PHC dizem respeito a aspectos em que a teoria ainda precisa avançar. Esses desafios vêm sendo enfrentados pelo coletivo de pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento dessa teoria pedagógica por um esforço que está se tornando mais articulado especialmente a partir do “Seminário 30 anos”, realizado em 2009 na UNESP de Arara-

quara (SP), e com a oferta de disciplinas na forma de videoconferências na Faculdade de Educação da UNICAMP desde 2011. Dessa forma avançamos significativamente na resposta ao desafio que eu havia mencionado na conferência de 1994 e reiterado no texto de 2003 (SAVIANI, 2003, p. 105–6) referente ao “grau de articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria” que estava “requerendo um grau maior de desenvolvimento e de sistematização” (SAVIANI, 1994, p. 244), processo esse que culminou com a tese de livre–docência da Professora Lígia Márcia Martins, *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico–cultural e da pedagogia histórico–crítica*, publicada como livro em 2013 (MARTINS, 2013).

Outro ponto que levantei no texto de 2003 “se refere à questão didático–pedagógica que abrange os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula” (SAVIANI, 2003, p. 106). Também em relação a esse aspecto estamos avançando com os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre didática e prática de ensino, tendo sequência com as pesquisas sobre currículo e os conteúdos do ensino com destaque, nesse último caso, para os aspectos relativos à Arte que se encontravam menos desenvolvidos. E novos aportes estão se esboçando como é o caso do planejamento de ensino envolvendo a tradução da teoria nos seus aspectos filosóficos, psicológicos e didático–pedagógicos para efeitos da organização e execução do trabalho pedagógico nas salas de aula.

Por sua vez, os desafios teóricos externos à PHC dizem respeito aos limites impostos pela estrutura social que se refletem na organização da educação brasileira apresentando–se como desafios tanto ao próprio desenvolvimento da teoria como à sua apropriação por parte dos professores. Na conferência de 1994 me referi à ausência de um sistema educacional no Brasil, à organização educacional e à descontinuidade das políticas educativas como desafios. No texto de 2003 reuni esses aspectos sob o conceito de materialidade da ação pedagógica porque se referem às condições materiais em que se realiza a prática educativa. Assim, a falta de um sistema nacional de educação resulta num alto grau de precariedade, de desarticulação e de improvisação que colocam óbices ao desenvolvimento da teoria. Isso porque, considerando que a prática é o critério de verdade da teoria, os conceitos for-

mulados teoricamente operam como hipóteses que necessitam ser comprovadas pela prática. Na medida, porém, em que a prática é precária, torna-se difícil o teste empírico das hipóteses, isto é, torna-se difícil verificar praticamente a validade, o alcance e a fecundidade das proposições teóricas que, dessa forma, ficam repressadas, dificultando o avanço da teoria. Além disso, um segundo desafio é representado pela organização educacional que, explícita ou tacitamente, as mais das vezes de forma tácita, se rege por outras teorias. E, quando nos propomos a atuar numa determinada rede de ensino na perspectiva da PHC, não nos damos conta de que a rede está organizada segundo outra orientação teórica que se põe como um desafio para a implantação da PHC. Em terceiro lugar, a descontinuidade das políticas educativas também milita contra a própria especificidade da educação, pois se trata de uma atividade que não se resolve no curto prazo, mas apenas no médio e longo prazos e, por consequência, se constitui num desafio para a PHC, pois sua consistência e eficácia não podem ser testadas pela falta de continuidade que tem marcado as tentativas de sua implantação nas redes públicas de educação.

Além dos desafios ao desenvolvimento da teoria, as referidas condições materiais de funcionamento da educação no Brasil também dificultam a adesão dos professores à PHC assim como a assimilação da teoria como condição para a efetivação de uma prática docente na perspectiva histórico-crítica em razão da precariedade da formação dos professores e das difíceis condições de trabalho e de salário em que são obrigados a operar. Estamos respondendo a esse desafio por meio das disciplinas em videoconferências, pela oferta de cursos e pela divulgação de nossas produções na forma de livros e de artigos. Mas se trata de algo que necessita assumir características mais orgânicas e sistemáticas, o que exige a formulação de uma estratégia cujas linhas básicas espero apresentar ainda ao final desta exposição.

Passando dos desafios teóricos aos desafios políticos cabe considerá-los, também, sob dois aspectos: a situação política do país que coloca sérios desafios para a mobilização da população, de modo geral, e para os educadores, em especial; e os desafios enfrentados pela pedagogia histórico-crítica no quadro da política educacional em vigor e das medidas que estão sendo propostas tendo como eixo o novo Plano Nacional de Educação e a exigên-

cia de implantação, no prazo de dois anos, do Sistema Nacional de Educação.

Quanto à atual situação política do Brasil, por um lado é reflexo da crise geral do capitalismo à qual me referi no segundo tópico desta conferência ao descrever a situação atual. Por outro lado, resulta da história específica de nosso país agravada por uma conjuntura de exacerbação das forças de direita numa onda política conservadora movida, no âmbito da sociedade civil, por uma espécie de “ódio de classe” e, no âmbito da sociedade política, por uma correlação de forças saída das eleições de 2014, extremamente desfavorável às forças que lutam pela superação da ordem vigente em direção à socialização dos meios de produção, isto é, na construção do socialismo.

Nessa conjuntura os desafios enfrentados pela PHC são maximizados hipertrofiando a tendência que já estava em curso desde os anos de 1990 de interferência dos interesses de mercado, via organizações empresariais na educação pública com o beneplácito dos governos de plantão. Dir-se-ia que como desdobramento da “Internacional capitalista” posta em prática pelas “estratégias e táticas do empresariado transnacional” (DREIFUSS, 1987), emerge agora uma “Internacional capitalista educativa” posta em prática por um conglomerado de organizações empresariais que, no Brasil, tem como carro-chefe o movimento “Todos pela Educação” mantido pelas seguintes entidades: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPaschoal contando, ainda, com os seguintes parceiros: Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Com esse amplo respaldo empresarial o Movimento “Todos pela Educação” realizou em Brasília, em setembro de 2011, o **Congresso Internacional "Educação: uma Agenda Urgente"**, em cujo âmbito foi criada a **Rede latino-americana de organizações da sociedade civil pela educação** composta pelas seguintes treze organizações como entidades fundadoras:

1. Argentina: Proyecto Educar 2050 – presidente: Manuel Alvarez Tronco, presidente da Telefônica Argentina.
2. Brasil: Todos Pela Educação.
3. Chile: Educación 2020 – Coordinador nacional: Mario Weissbluth, Prof. do Depto. De Engenharia Industrial da Universidade do Chile; membro do Diretório da INVE-TEC FOODS, empresa agroindustrial.
4. Colômbia: Empresarios por la Educación.
5. Equador: Grupo Faro – entidade que se define como política, mas apertada e leiga. Tem como Diretor Executivo Orazio Galletti, que foi Diretor Geral da Companhia ERDESU S.A. – Energia Renovável e Desenvolvimento Sustentável, uma espécie de empresa paraestatal com financiamento do BID e Banco Mundial
6. El Salvador: Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – Fepade.
7. Guatemala: Empresarios por la Educación.
8. Honduras: Fundación para la Educación Ernesto Maduro Abreu – Ferema, que conta com apoio da USAID.
9. México: Mexicanos Primero – tem como fundador e primeiro presidente Claudio X. González Guajardo, Presidente del Patronato de la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE), y Presidente de la Fundación Televisa.
10. Panamá: Unidos por la Educación, cuja principal referência é a Cámara de Comercio, Industrias y Agricultura de Panamá (CCIAP).
11. Juntos por la Educación: Paraguay, movimento criado pelo empresário Víctor Varela.
12. Perú: Empresarios por la Educación.
13. República Dominicana: Acción por la Educación – Educa, movimento que surgiu em 1988 por iniciativa de um grupo de empresários.

Posteriormente ingressou, também, a Nicarágua com o Fórum de Educação da Nicarágua “EDUQUEMOS”.

Se durante a ditadura militar o protagonismo do planejamento educacional no Brasil passou dos educadores para os técnicos da área econômica, a partir da década de 1990 com o ad-

vento dos reformadores empresariais da educação, a orientação dominante provém dos organismos econômicos internacionais. De fato, na situação atual os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos definidos segundo os interesses do mercado. É daí, dessa Internacional Capitalista da Educação que vem o principal desafio externo à pedagogia histórico-crítica no atual contexto. Para responder a esse desafio precisamos acionar uma estratégia, cujas linhas básicas procurarei indicar ao encerrar essa minha exposição.

Conclusão: estratégia para avançarmos na resposta aos desafios da hora presente

Ao desafio externo à pedagogia histórico-crítica vindo do que chamei de Internacional Capitalista da Educação, corresponde o desafio interno ligado ao grau em que seremos capazes de nos organizarmos para fazer frente ao desafio externo e avançarmos na luta da pedagogia histórico-crítica para assegurar à classe trabalhadora, ou seja, à maioria da população brasileira uma educação voltada para seu desenvolvimento humano pleno.

A estratégia em questão implica darmos efetividade, ou seja, darmos forma concreta para o caráter coletivo da prática pedagógica histórico-crítica. É esse o desafio que precisamos enfrentar. Com efeito, nossas iniciativas, até agora, têm se caracterizado por certa dispersão, ocorrendo ao sabor de circunstâncias mais ou menos aleatórias. Necessitamos, então, coordenar melhor nossas ações em direção a uma práxis efetivamente coletiva intencionalmente conduzida. Ou seja, cada um de nós deve participar de um trabalho coletivo constituindo-se numa unidade que se articula com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade (realidade concreta) da educação na perspectiva histórico-crítica. Uma totalidade intencionalmente construída constituindo, portanto, um sistema (resulta-

do comum intencional de práticas individuais intencionais) e não simplesmente uma estrutura (resultado comum inintencional de práticas individuais intencionais).

Para precisar melhor, em termos concretos, a ideia que estou querendo transmitir, recorro a um exemplo histórico lembrando que o advento dos grupos escolares significou um enorme avanço em relação às escolas isoladas multisseriadas e unidocentes porque implicou a organização de um trabalho coletivo realizado por um conjunto relativamente numeroso de docentes voltados todos para a educação de um conjunto de crianças, também relativamente numeroso. A obra educativa deixava, assim, de ser uma tarefa individual, requerendo o concurso de um coletivo de educadores no qual cada um realizava tarefas específicas. Assim, analogamente ao que ocorreu na produção material em que o artesanato individual foi substituído por um amplo coletivo de trabalhadores, também na educação esse processo se configurou com a passagem das escolas isoladas para os grupos escolares. Nessa nova situação o trabalho coletivo requeria coordenação e isso trouxe a exigência de profissionais específicos para exercer as funções de supervisão e coordenação pedagógica. E também aqui, por analogia com a produção material, a supervisão e coordenação se constituíram externamente, afora e acima da ação docente realizada pelos professores diretamente com seus alunos. Dessa forma, cada professor tinha consciência das suas tarefas específicas, mas não o tinha em relação ao conjunto da ação pedagógica. Esta se constituía, pois, como um resultado coletivo inintencional de práxis individuais intencionais configurando uma estrutura e não um sistema. Eis-nos, então, diante do problema da constituição do sistema da pedagogia histórico-crítica, entendido não apenas em seu aspecto da coerência, consistência e articulação teórica, mas também no seu *modus operandi*, na sua ação concreta.

Nesse ponto é necessário refletirmos um pouco sobre em que consiste a ação coletiva na perspectiva histórico-crítica. É claro que não se trata de uma ação em que cada um dos membros do coletivo realizam tarefas específicas com pleno domínio das mesmas, ignorando o que é realizado pelos demais membros do coletivo como ocorreu na organização fabril na emergência da Grande Indústria numa sistemática aperfeiçoada pela administra-

ção científica proposta por Taylor e continuada por seus seguidores transferindo-se, daí, para a administração escolar. Mas é óbvio, também, que não se trata de uma ação em que todos fazem tudo sem distribuição de tarefas diferenciadas, embora esta seja uma visão de certo modo disseminada, ainda que tacitamente, entre os educadores progressistas, inclusive entre aqueles que se posicionam no campo crítico e até mesmo no campo marxista. Impõe-se, portanto, certa divisão de tarefas, do contrário perderia sentido a própria exigência do trabalho coletivo. O que se exige é que cada um tenha plena clareza dos fins a atingir e também de que para isso, não apenas sua tarefa é necessária, mas as de todos os demais integrantes do coletivo e mais: cada um deverá ter clareza, também, do significado e importância dos conteúdos desenvolvidos pelos demais integrantes para se atingir a finalidade que move o conjunto das ações, não sendo necessário, obviamente, que cada um tenha pleno domínio das particularidades envolvidas nas tarefas realizadas pelos demais membros do coletivo.

Eis, enfim, como me parece possível responder à pergunta posta pelos organizadores a esta conferência de encerramento do nosso congresso: como avançar, diante dos desafios teóricos e políticos que enfrentamos? A resposta está na estratégia da organização coletiva. Assim, é importante tanto a coordenação das iniciativas entre si como a coordenação das ações no interior de cada iniciativa empenhando-nos em manter continuamente a intencionalidade das ações encetadas.

Pensando, por exemplo, na temática da Mesa 4 na qual a pergunta sobre como fazer foi direcionada para a ação nas redes de ensino municipais, a coordenação das iniciativas entre si implica que devemos procurar articular as experiências que vierem a ser implementadas em diferentes municípios. E a coordenação das ações no interior de cada iniciativa implica que, em cada município em que venha a ocorrer a introdução da pedagogia histórico-crítica para toda a rede de ensino, o conjunto dos profissionais da educação encarregado das múltiplas tarefas em desenvolvimento deverão atuar como um coletivo mantendo, cada um, continuamente a intencionalidade de sua práxis de tal modo que o resultado coletivo das múltiplas práxis individuais seja uma práxis coletiva também intencional. Fica evidente o tamanho do desafio que deveremos enfrentar diante das precárias condições tanto da

formação como do exercício docente que caracterizam as escolas de educação no Brasil, em especial no caso das redes municipais de ensino. Mas, como disse Lucien Goldmann, “a ciência e a filosofia não conhecem caminhos fáceis, do mesmo modo que a vida e a ação” (GOLDMANN, 1967, p. 44).

Referências

DREIFUSS, R. **A internacional capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional (1918–1986)**, 2. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MALSON, L. **As crianças selvagens: mito e realidade**. Porto: Livraria Civilização, 1967.

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

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **Grundrisse – Elementos fundamentais para la crítica de la economía política: borrador 1857–1858**. México: Siglo Veintiuno, 1987. v. II.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR., C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 243–267.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2013.

OS AUTORES

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Graduada em Pedagogia pela Unesp (Bauru) (2005) e Doutora em Educação Escolar pela Unesp (Araraquara) (2011). Realizou estudos de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob supervisão de Dermeval Saviani (2015–2016). É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa *Docência, currículo e processos culturais*. Foi professora de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. É líder do grupo de pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar, membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES) e do Grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Autora, com Lígia Márcia Martins, da obra *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, finalista do 58º Prêmio Jabuti (2016). Seus estudos enfocam a prática pedagógica, o desenvolvimento humano e a formação de professores nas perspectivas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Angelo Antonio Abrantes

Possui graduação em Psicologia e Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) (1992), Mestrado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tem experiência na área de Psicologia Social, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento, atuando principalmente com psicologia da Educação, desenvolvimento humano e educação infantil.

Carolina Nozella Gama

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2008), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2012) e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2015). Integrou a equipe executora e de pesquisa do curso de Licenciatura em Educação do Campo realizado na UFBA de 2009 a 2013. Foi coordenadora pedagógica do *Núcleo de Desenvolvimento Infantil* (NDI) da Universidade Federal de Alagoas de 2013 a 2015. Atualmente é professora do Centro de Educação na Universidade Federal de Alagoas e pesquisadora do grupo de *Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer* – LEPEL. Seus estudos enfocam o currículo, a produção do conhecimento e a formação de professores nas perspectivas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tem experiência na área de Educação, com ênfase, na formação de Professores, educação infantil e gestão escolar.

Cláudio de Lira Santos Júnior

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é professor associado I da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Formação de professores e Trabalho pedagógico, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, formação de professores, educação, educação física e esportes e diretrizes curriculares. Autor do *Dicionário da Educação do Campo*, publicado pela Editora Expressão Popular (2012), entre outras publicações.

Dermeval Saviani

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986 obteve o título de livre-docente; em 1990 foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação

da UNICAMP; e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Atualmente desenvolve pesquisa e ensino como professor titular colaborador pleno no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas *História, Sociedade e Educação no Brasil* (HISTEDBR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. Entre as várias obras publicadas destacam-se *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Prêmio Jabuti, 1º lugar, em 2008); *Aberturas para a história da educação* (Prêmio Jabuti, 2º lugar, em 2014); *História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação* (Prêmio Jabuti, 2º lugar, em 2016) e quarenta e duas edições da obra *Escola e democracia*, pela Editora Autores Associados.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Professora assistente do departamento de Psicologia, da Faculdade de Ciências, UNESP–Bauru. É Doutora em Psicologia pelo programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia (USP), com estágio de doutorado sânduíche na *Universidad Carlos III* de Madrid. Possui graduação em psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) (2000) e mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2005). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia histórico cultural, teoria da atividade, atividade pedagógica, projeto político pedagógico, formação de professores e relação sentido e significado na constituição da consciência humana. É membro do *Grupo de estudos e pesquisas sobre a atividade pedagógica* (GEPAPE–FEUSP) e do *Laboratório Interinstitucional de estudos e pesquisas em Psicologia escolar* (LIEPPE–IPUSP). Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

da Faculdade de Ciências, UNESP Bauru. Autora do livro *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*, publicado pela Editora UNESP, e organizadora do “Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru” (Prefeitura Municipal de Bauru, 2016).

José Claudinei Lombardi

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1976); Mestrado em Agronomia, Área de Concentração: Sociologia Rural, pela Universidade de São Paulo (1985); Doutorado em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (1993); Livre-docência em História da Educação na Faculdade de Educação da Unicamp; é Professor Titular em História da Educação na Faculdade de Educação – Unicamp. Foi Secretário de Educação de Limeira, SP, de janeiro de 2013 a janeiro de 2015. É bolsista de Produtividade em Pesquisa – Nível 2 – do CNPq. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Marxismo e Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa em educação; história da educação brasileira; história, trabalho e educação; e historiografia da educação. É coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). É autor dos livros *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais* e *História, Educação e Transformação: Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*, além de várias publicações no campo de pesquisa.

Juliana Campregher Pasqualin

Professora do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara. É graduada em Psicologia pela UNESP Bauru, mestre em Educação Escolar pela UNESP Araraquara e doutora pelo mesmo programa. Realizou estágio de doutorado-sanduíche no *Centre for Sociocultural and Activity Theory Research* (CSAT) da Universidade de Bath, Inglaterra. Atuando na carreira docente estadual paulista desde 2011, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural,

psicologia do desenvolvimento, educação infantil, psicologia da educação, formação de professores e processos grupais. Coordenou de 2011 a 2016 o projeto de extensão que resultou na publicação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru*. Em 2015 foi coordenadora geral do *Congresso Pedagogia Histórico–Crítica: educação e desenvolvimento humano*.

Lígia Márcia Martins

Possui graduação em Licenciatura em Psicologia e em Formação de Psicólogo pela Fundação Educacional de Bauru (atual UNESP/Bauru), mestrado em Programa de Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Programa Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É Livre Docente em Psicologia da Educação pela Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP câmpus de Bauru. Aposentada como Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista (UNESP), tendo atuado no curso de Graduação em Psicologia – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, campus de Bauru. Atualmente integra o corpo docente do programa de Pós–Graduação em Educação Escolar – Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia da educação, desenvolvimento humano e formação de professores. Vice líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq *Estudos Marxistas em Educação*. Autora dos livros *A formação social da personalidade do professor* (2015), *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar* (2013) e *As perspectivas construtivista e histórico–crítica sobre o desenvolvimento da escrita* (2015), em co–autoria com Ana Carolina Galvão Marsiglia, finalista do 58º Prêmio Jabuti (2016).

Lucas André Teixeira

Possui graduação em Geografia – Licenciatura Plena – pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva (2001), Doutorado (2013) e Mestrado (2009) em Educação Ambiental pelo Programa de Pós–Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Bauru (SP). É Professor Assistente do Departamento de Didática da UNESP Araraquara, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e

extensão nos seguintes temas: trabalho docente; estágio supervisionado, educação ambiental. Tem experiência profissional como Professor Efetivo de Geografia na Educação Básica II do Governo do Estado de São Paulo e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado de São Paulo. Em 2015 foi coordenador científico do “Congresso Pedagogia Histórico–Crítica: educação e desenvolvimento humano”.

Lucinéia Maria Lazaretti

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro–Oeste (2003), com habilitação em Educação Infantil. Especialização em Teoria Histórico–Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2004–2006). Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista. Assis–SP (2008). Foi professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá e integra o Fórum de Educação Infantil do Paraná – FEIPAR. Tem experiência na área de Educação Infantil; Desenvolvimento Humano; Psicologia Histórico–Cultural, Organização do Ensino; Didática. É membro do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (GEN-TEE/UEM). Autora do livro *D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da Psicologia Histórico–Cultural*, pela Editora UNESP (2011).

Marcela de Moraes Agudo

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela UNESP/Botucatu. Pedagoga pela UNESP/Bauru. Mestra em Educação para a Ciência, na área de Educação Ambiental na UNESP/Bauru. Doutora em Educação Para a Ciência, na área de Educação Ambiental na UNESP/Bauru, trabalhando com formação de professores pedagogos em educação ambiental. Foi estagiária da UNESP/Botucatu de 2006 a 2011, participando de projetos de iniciação científica e participa, desde 2011, do *Grupo de Pesquisas em Educação Ambiental* (GPEA). Tem experiência profissional na Educação Básica, atuando na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; na Educação de Jovens e Adultos, no município de

Bauru; e no Ensino Superior, como professora bolsista nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia na UNESP/Bauru. Em 2015 foi coordenadora de secretaria do “Congresso Pedagogia Histórico–Crítica: educação e desenvolvimento humano”.

Maria Aparecida Mello

Possui graduação em Educação Física pela Fundação Educacional São Carlos/Escola de Educação Física de São Carlos (1983), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (1994), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1996) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2001). Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e no Programa de Pós–Graduação em Educação. Atualmente exerce o cargo de Pró–Reitora Adjunta de Assuntos Comunitários e Estudantes junto à PROACE /UFSCar. Coordena o *Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky* (NEEVY). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Aprendizagem e Desenvolvimento Infantis, Criança de 0 a 10 anos, Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação Infantil, Atividade de Brincadeira na Infância, Atividade de Movimento na Infância, Consumismo na Infância, A criança e as tecnologias. Autora do livro *As Linguagens Corporais e suas Implicações nas Práticas Pedagógicas: Cultura, Corpo e Movimento* (EdUFSCar, 2010).

Newton Duarte

Graduou–se em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos em 1985 e obteve o título de Mestre em Educação pela mesma universidade em 1987. Defendeu sua tese de doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1992. Desde 1988 é docente da UNESP e leciona no campus de Araraquara. Nessa universidade obteve, em 1999 o título de Livre–Docente e em 2009 foi nomeado para o cargo de Professor Titular. De agosto de 2003 a junho de 2004 realizou pós–doutorado na Universidade de Toronto, Canadá e de agosto de 2011 a julho de 2012 foi pes-

quisador visitante na Universidade de Sussex, Inglaterra. Coordena o grupo de pesquisa *Estudos Marxistas em Educação* que conta com pesquisadores de várias universidades brasileiras. É autor de livros, capítulos de livros e artigos, publicados no Brasil e no exterior. Autor dos livros *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos* (2016) e *A Individualidade Para Si* (2013), dentre outras publicações. Seus atuais projetos de pesquisa são: 1) A liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica; 2) Arte e formação humana em Lukács e Vigotski; 3) A perspectiva marxista em educação e as pedagogias contemporâneas.

Ricardo Eleutério dos Anjos

Possui graduação em Psicologia pela FEA/Araçatuba, Mestrado em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara e Doutorado em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Integrante do Grupo de Pesquisa *Estudos Marxistas em Educação*, ligado ao Departamento de Psicologia da Educação da UNESP/Araraquara. Atualmente é professor e supervisor de estágio (graduação e pós-graduação) em Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia do Esporte. Com base nos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, realiza pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Adolescência; A Relação entre Educação Escolar e Desenvolvimento Psíquico; Processos Psicológicos Básicos e Personalidade. Autor de artigos e capítulos de livros.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas
Organizadores	Juliana Campregher Pasqualini; Lucas André Teixeira; Marcela de Moraes Agudo
Páginas	265
Formato	A5
1ª Edição	Maior de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

