



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CAMPUS DO SERTÃO
PEDAGOGIA

QUESIA CAVALCANTE SILVA

**REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Delmiro Gouveia - AL

2024



QUESIA CAVALCANTE SILVA

**REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Alagoas – Campus
do Sertão, como requisito para obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Profa. Dra. Mônica Regina
Nascimento dos Santos.

Delmiro Gouveia - AL

2024



Folha de aprovação

QUESIA CAVALCANTE SILVA

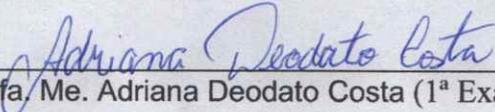
REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido ao corpo docente do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal de
Alagoas – Campus Sertão e aprovado em
03 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MONICA REGINA NASCIMENTO DOS SANTOS
Data: 27/12/2024 13:14:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mônica Regina Nascimento dos Santos (Orientadora)



Profa. Me. Adriana Deodato Costa (1ª Examinadora)

Prof. Dr. Leônidas de Santana Marques (2º Examinador)

“São vozes que negaram liberdade
concedida
Pois ela é bem mais sangue
É que ela é bem mais vida
São vidas que alimentam nosso fogo da
esperança
O grito da batalha
Quem espera, nunca alcança”

(Gonzaguinha)

“Um homem derrubado por um
adversário pode levantar-se outra vez.
Um homem derrubado pela
conformidade fica para sempre no chão.”

(Thomas More)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas filhas amadas, Beatriz e Brenda, que são a razão de minha força para lutar diariamente. Também dedico com carinho à minha mãe, Grináuria, que embora tenha seus filhos todos crescidos está sempre pronta a ajudar-nos e acolher-nos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à professora Dra. Mônica Regina Nascimento dos Santos, que com tamanha dedicação orientou-me na elaboração deste trabalho, tornando o trabalho muito mais fluido e com certeza muito mais coerente com o que se propõe. Agradeço também à professora Me. Adriana Deodato Costa, que foi minha primeira orientadora. Quero também agradecer a todos os professores que fizeram parte de minha jornada acadêmica. Levarei para a vida os ensinamentos de todos, sem exceção. Por fim, quero agradecer a instituição UFAL – Campus Sertão, por sua excelência no ensino.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, no interior do curso de licenciatura em Pedagogia, tem por objetivo refletir sobre a relação entre a pedagogia histórico-crítica e a educação, buscando apreender as contribuições desta teoria para a formação docente, tanto inicial quanto continuada. O ponto de partida foi a problematização da educação formal, e o quadro atual de precarização do trabalho docente, tendo como questões iniciais as seguintes ponderações: levando em conta o presente quadro de precarização da profissão docente no país, qual abordagem seria mais adequada para reaver o protagonismo docente? Como possibilitar, desde já, ainda que em condições preliminares, um arcabouço teórico-metodológico para a formação de professores fornecendo as ferramentas necessárias para que se formem docentes comprometidos no âmbito técnico, ético, filosófico, estético e político? Para desenvolver a pesquisa, foi realizada um estudo de revisão bibliográfica, entendida a partir de Andrade (2010), como modalidade preliminar de pesquisa que se presta a fundamentar os estudos exploratórios, seja de natureza documental, de laboratório, de campo ou outros formatos. A pesquisa de revisão bibliográfica, segundo Sousa; Oliveira; Alves (2021, p. 65) nos fornece uma gama de informações e elementos que podem ser encontrados em artigos, documentos impressos, livros publicados, dissertações, fundamentais para a devida análise do tema em estudo. A motivação para estudar este objeto surgiu da intenção de explorar com profundidade os desafios para o exercício da docência, na condição de licencianda. Refletir sobre o processo de formação ajuda a compreender o lugar social da docência no contexto da realidade atual. Após estudar os conteúdos da disciplina Profissão Docente, dentre eles as correntes pedagógicas e as teorias elaboradas para ajustar a educação aos anseios da sociedade, as inquietações sobre uma atuação crítica, comprometida com a igualdade, valorização da diversidade e respeito às diferenças, resultaram nessa busca de conhecer melhor a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições teórico-metodológicas. A educação exerce a mediação social no campo das ideias, no desenvolvimento das funções psíquicas dos sujeitos, ela não é neutra e atua em um espaço de disputa ideológica, cultural e política, construindo significações necessárias à leitura da realidade, neste sentido, essas significações podem ser de natureza reprodutora ou crítica no sentido da contribuição para a transformação social, neste âmbito, a formação de professores, comprometida com o fim das desigualdades sociais, precisa ser de excelência técnica, ética, filosófica, estética e política. A relevância social deste estudo reside no fato de fornecer subsídios a uma reflexão crítica sobre a educação e a formação docente, não como uma utopia, mas como um compromisso radical com a transformação social. Espera-se que este texto possa cumprir a função social aqui desejada.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação Docente; Teorias Educacionais.

ABSTRACT

This course completion work, within the Pedagogy degree course, aims to reflect on the relationship between historical-critical pedagogy and education, seeking to understand the contributions of this theory to teacher training, both initial and continued. The starting point was the problematization of formal education, and the current situation of precarious teaching work, with the following considerations as initial hypotheses: taking into account the current situation of precariousness of the teaching profession in the country, which approach would be most appropriate to recover teaching protagonism? How to enable, from now on, even if in preliminary conditions, a theoretical-methodological framework for teacher training, providing the necessary tools to train committed teachers in the technical, ethical, philosophical, aesthetic and political spheres? To develop the research, a bibliographic review study was carried out, understood from Andrade (2010), as a preliminary type of research that serves to support exploratory studies, whether of a documentary, laboratory, field or other formats. Bibliographic review research, according to Sousa; Oliveira; Alves (2021, p. 65) provides us with a range of information and elements that can be found in articles, printed documents, published books, dissertations, fundamental for the proper analysis of the topic under study. The motivation to study this object arose from the intention to explore in depth the challenges of teaching, as a graduate, reflecting on the training process helps to understand the social place of teaching in the context of current reality. After studying the contents of the Teaching Profession discipline, including pedagogical currents and theories designed to adjust education to society's desires, concerns about critical action, committed to equality, valuing diversity and respect for differences, resulted in this seeking to better understand Historical-Critical Pedagogy and its theoretical-methodological contributions. Education exercises social mediation in the field of ideas, in the development of subjects' psychic functions, it is not neutral and acts in a space of ideological, cultural and political dispute, building meanings necessary for reading reality, in this sense, these meanings can be of a reproductive or critical nature in the sense of contributing to social transformation, in this context, teacher training, committed to the end of social inequalities, needs to be of technical, ethical, philosophical, aesthetic and political excellence. The social relevance of this study lies in the fact that it provides support for a critical reflection on education and teacher training, not as a utopia, but as a radical commitment to social transformation. It is hoped that this text can fulfill the social function desired here.

Keywords: Education; Historical-Critical Pedagogy; Teacher Training; Educational Theories.

LISTA DE SIGLAS

ARE	Aparelho Repressivo do Estado
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AP	Ação Pedagógica
AuP	Autoridade Pedagógica
TP	Trabalho Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
BNC	Base Nacional Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
MS	Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	14
	2.1 - A especificidade da educação na perspectiva histórico-crítica	14
	2.2 – Contextualização histórica e conceitual da pedagogia histórico-crítica	18
3	REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	31
	3.1 – Marcos legais da formação docente na contemporaneidade	32
	3.2 – Fundamentos teóricos da formação docente na perspectiva histórico-crítica	36
	3.3 – Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação docente, para além do seu esvaziamento	43
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
5	REFERÊNCIAS	50

1 – INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a refletir sobre a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a educação, com foco na formação docente, trazendo principalmente as contribuições desta teoria para o trabalho pedagógico na formação de professores tanto na graduação, como na formação continuada.

A motivação para estudar este objeto surgiu da intenção de explorar com profundidade os desafios para o exercício da docência, na condição de licencianda. Refletir sobre o processo de formação ajuda a compreender o lugar social da docência no contexto da realidade atual. Após estudar os conteúdos da disciplina Profissão Docente, dentre eles as correntes pedagógicas e as teorias elaboradas para ajustar a educação aos anseios da sociedade, as inquietações sobre uma atuação crítica, comprometida com a igualdade, valorização da diversidade e respeito às diferenças, resultaram nessa busca de conhecer melhor a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições teórico-metodológicas. Ao entrarmos em contato com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica vislumbramos um modelo de pedagogia que evidenciou a necessidade de ensinar o saber adquirido historicamente pela humanidade para todos, especialmente para as classes que normalmente não tem acesso a esse saber, o fato de educar e educar com qualidade, com propriedade e à partir do convívio do estudante trazer o conhecimento científico e dar significado a ele enquanto se ensina/aprende, esses são alguns aspectos da PHC que contribuíram para a escolha dessa teoria como objeto de estudo

Desta forma, foi empreendida uma análise sobre a PHC em comparação com outras teorias para a compreensão dos elementos de divergência entre elas e como se posicionam frente ao problema da falta de acesso e/ou permanência com sucesso na educação formal e, nesse bojo, qual o papel da formação docente. Assim, com base em autores como Galvão (2019), Gasparin (2007), Martins (2013), Saviani (2021) e Souza (2018), entre outros. Entendemos a educação como uma esfera social que promove a mediação das relações sociais por meio da transmissão

de conhecimento produzido histórica e culturalmente, logo chegou-se à conclusão de que a PHC contribui para a formação crítica de professores, apesar de um contexto econômico-social desfavorável, e de uma rede de ensino que reproduz desigualdades sociais. Portanto a educação possui a importância de contribuir tanto para a perpetuação da sociedade como está posta, quando exerce uma pedagogia não crítica, onde busca-se corrigir o problema de marginalização do ser social sem uma análise mais profunda sobre as causas da marginalização, quanto para a transformações das relações no interior de uma dada sociedade, onde entende-se o ser social como um produto do meio e busca-se transmitir o conhecimento ao aluno para além da formação para o trabalho, o conhecimento é transmitido buscando uma formação humana.

Levando em conta o presente quadro de precarização da profissão docente no país, qual abordagem seria mais adequada para reaver o protagonismo docente? Como possibilitar, desde já, ainda que em condições preliminares, um arcabouço teórico-metodológico para a formação de professores fornecendo as ferramentas necessárias para que se formem docentes comprometidos no âmbito técnico, ético, filosófico, estético e político?

No presente texto, serão propostas reflexões sobre os pilares da Pedagogia Histórico-Crítica, qual seu objetivo, o que inspirou o surgimento dessa corrente pedagógica, em quais condições históricas ela foi formulada e quais as necessidades na educação escolar causaram inquietação ao ponto de se fazer necessário o surgimento de uma nova teoria pedagógica.

Ao longo do texto serão apresentadas as caracterizações, a partir de Dermeval Saviani, das principais correntes de teorias pedagógicas que deram sustentação ao sistema de ensino brasileiro (teorias não críticas), bem como apresentaremos características de três teorias críticas da educação, que são denominadas, por Saviani, de teorias crítico-reprodutivistas.

Para melhor entendimento dos aspectos como visão de sociedade, concepção de educação e concepção de indivíduo, criamos um quadro no qual trazemos, de forma resumida, todas as teorias tratadas nesse texto. Utilizamos como

referência o livro *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani (1989) para embasamento teórico do que descrevemos acima.

Abordaremos também os marcos teóricos e conceituais da formação docente, identificando os problemas que são enfrentados pelo profissional docente, assim como a trajetória na educação do país desde o império até a contemporaneidade.

Por fim, veremos de que forma a Pedagogia Histórico-Crítica contribui para a formação de professores, embora não estejamos no cenário ideal para sua implementação na rede pública de ensino.

Esperamos que esse trabalho possa ser útil, no sentido de trazer alguma contribuição para a problematização da precarização da profissão docente e rebaixamento de sua formação, bem como apreensão das bases do esvaziamento do conhecimento científico no processo de formação e atuação docente.

A educação se situa no âmbito do trabalho intelectual, atua no campo das ideias, opera transformações subjetivas nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, promove a construção de significações necessárias à leitura da realidade, para que se possa agir sobre ela. Esta ação não é neutra, em todos os níveis, modelos e formatos, o ato educativo traz à tona os processos ideológicos e políticos subjacentes às teorias pedagógicas que lhe dão sustentação.

Nessa perspectiva, uma formação docente tecnicamente rigorosa, crítica e comprometida com a transformação social é fundamental para que a atuação docente seja de excelência. Faremos uma ressalva aqui para esclarecer que a palavra tecnicamente utilizada acima como também o termo competência técnica são usadas por Saviani no sentido de domínio da teoria e prática, “compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar” (Saviani, 2021, p. 26). Não podemos confundir com o tecnicismo que nada mais é que o “domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras” (Saviani, 2021, p. 26).

Os meios de produção em uma sociedade capitalista estão sob o domínio dos que detém o capital, como é a educação também um meio de produção relega-se aos trabalhadores sua forma mais básica, sobre isso Saviani discorre:

Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (Saviani, 2021, p. 85)

O controle ideológico, cultural e político das novas gerações passa também pelo controle ideológico, cultural e político dos professores. Neste sentido, a formação docente, enquanto política pública, ganha ainda mais importância. Em uma sociedade desigual, em que interesses antagônicos estão em jogo no interior da luta de classes, a formação docente joga peso fundamental para que a atuação docente se dê de modo passivo/reprodutivista ou crítico/transformador.

Não significa afirmar que uma formação docente crítica e comprometida com o fim das desigualdades é suficiente para a transformação radical da sociedade, mas sem isso, se torna impossível ter um corpo docente comprometido com as dimensões ética, política, técnica, filosófica, e estética do conhecimento e que atue dentro desta dimensão crítica.

2 – MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO – CRÍTICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar os marcos históricos e conceituais da Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido de situar o leitor sobre como esta importante Pedagogia se estruturou e como ela tem se enraizado e influenciado a produção teórica educacional desde a sua criação. Aqui se discute a especificidade da educação sob a perspectiva da teoria crítica e a inter-relação entre elas, com vistas a tornar mais evidente ao leitor seu legado e enraizamento na educação.

Embora sejam citados outros textos, o capítulo está centrado na obra *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani, por esta obra fornecer os elementos necessários ao entendimento da PHC em comparação com as demais teorias, as quais não são exploradas aqui por meio de obras escritas por seus formuladores, por este não ser o objetivo do capítulo.

2.1 A especificidade da educação na perspectiva histórico-crítica

Saviani¹ traz em seu livro, *Pedagogia Histórico-Crítica* (2021), o conceito de trabalho segundo Marx, a partir do qual o homem modifica a natureza para usufruí-la da melhor maneira. Essa modificação se dá através da mediação entre a ideia e a ação, na relação com a natureza. Ou seja, a partir das condições objetivas, com os elementos – matéria-prima – fornecidos pela natureza, a prévia-ideação – o que foi pensado, imaginado – se objetiva, passa a ser concreto, através da modificação

¹Dermeval Saviani nascido em 1943 em Santo Antônio da Posse – SP. Em 1964 ingressa na PUC – SP onde conclui o curso de filosofia que havia iniciado no Seminário Maior, aparecida do norte – SP em 1962. Durante sua jornada acadêmica torna-se ativo na luta pelos direitos estudantis. Em 1971 defende sua tese de doutorado que seria publicada posteriormente com o título *Educação brasileira: estrutura e sistema*, em 1973. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Autor de diversos livros e estudos na área de educação, também ganhador de vários prêmios, Saviani continua contribuindo para que possamos alcançar uma escola verdadeiramente democrática. (informações retiradas do texto *Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária*)

consciente da natureza. A essa ação intencional de modificação da natureza dá-se o nome de trabalho.

O trabalho, por sua vez, pode ser material ou imaterial. O trabalho material é aquele em que a natureza é modificada intencionalmente para a produção de bens de uso. Já o trabalho imaterial é a ação intencional de modificar a subjetividade, em suas funções psíquicas, seja no plano artístico ou intelectual.

Zandonade e Lima em seu texto *A Valorização dos Saberes: uma Possibilidade de Volta do Trabalho ao Trabalhador?* nos dizem:

O trabalho é mediação fundamental, processo metabólico do homem e da natureza que constitui o próprio homem e o mundo humano, é força ontológica transformadora da natureza de cujo movimento resulta não apenas os produtos da ação humana, mas o próprio homem enquanto gênero humano. Nessa perspectiva, o trabalho como conjunto de operações e objetivações é subjetividade que se materializa nos objetos humanos em que produto e produtor se relacionam dialeticamente. Como afirma Luckács (2010, p. 44), o trabalho é o “fato ontológico fundante do ser”, “é um por teleológico conscientemente realizado” (Zandonade e Lima, 2015, p 103)

Vemos que para Luckács assim como para Marx o trabalho é um fator determinante para a constituição do mundo social, da humanidade.

Ao longo dos anos acumularam-se conhecimentos produzidos pelo ser humano, pela realização do trabalho, o que permitiu à humanidade chegar cada vez mais longe, tecnicamente, no campo da saúde física e mental, entre outras áreas. Nesse processo de trabalho, que projetou a humanidade para além das condições iniciais de sua origem, os homens produziram cultura, enquanto resultado de toda a produção material e imaterial dos sujeitos sociais, mas que em uma sociedade capitalista, se transforma em uma cultura individualista, apropriada e usufruída por poucos.

Leontiev (1978) destaca a relação entre a cultura e o social, visto que as privações e as desigualdades são justamente elementos que compõem a realidade social e têm impactos diretos sobre a cultura e o processo de significação. Pensar a cultura e o desenvolvimento humano envolve não apenas a capacidade do sujeito de adquirir e produzir cultura, mas os contextos sociais e as condições de praticar, de observar, de relacionar-se e desenvolver-se, isto é, trata-se de uma implicação material e política (Gomes, *et al*, 2016, p. 823).

É através da cultura que se alcança o conhecimento necessário para evoluirmos como sociedade seja ela pautada na coletividade ou na individualidade. Esse conhecimento é passado para as novas gerações, por meio da educação, seja

ela formal, institucionalizada, no interior da escola, ou informal que se dá ao longo da vida, nos grupos sociais que cercam a vida dos sujeitos.

A educação é uma importante esfera social de transmissão da cultura, responsável pela perpetuação/transformação da cultura existente, fundamental nos processos de trabalho. A educação é também uma forma de trabalho. De acordo com Saviani (2021, p. 11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo do trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.

Homem, natureza, cultura e educação são categorias que se entrelaçam. Para a “compreensão da transformação do homem em ser humano, Vygotsky (1998) introduz dialeticamente no pensamento psicológico a relação entre esse homem, a natureza, as relações sociais e a cultura” (Gomes, *et al*, 2016, p. 820). No interior das relações sociais, jogando peso para o seu desvelamento ou falseamento, está a educação.

A educação é necessária para o convívio social, para que todo o trabalho construído pelo homem ao longo de sua jornada – a partir de seus pertencimentos culturais – seja transmitido para as próximas gerações e até aprimorado. Sem educação o mundo tal qual conhecemos não existiria, pois é a educação imprescindível para termos as ferramentas necessárias para o convívio social.

Podemos ver um exemplo do que seria um homem sem nenhum contato com seus pares no filme *o enigma de Kaspar Hauser*. Nele, o protagonista, ao sair do lugar onde viveu toda a sua vida, sem nenhum contato, tanto com o mundo externo quanto com nenhum outro ser humano, as coisas mais básicas lhe eram novas e difíceis de executar, para espanto daqueles que já dominavam as formas de se portarem socialmente, assim como o uso da linguagem, vestes e ferramentas, próprias do complexo humano.

Na sociedade moderna, a escola foi erigida como o espaço primordial onde se processa a educação formal, é a guardiã, ao menos em tese, dos saberes produzidos pela humanidade. É, portanto, de fundamental importância o estudo dos saberes acumulados historicamente, como disse Sandra Soares Della Fonte no livro *Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos*:

Tendo em vista a luta pela socialização da riqueza material e simbólica que o ser humano produziu e acumulou historicamente, cabe-nos, como intelectuais, por um lado, realizar uma crítica ácida à escola e aos seus mecanismos de privatização do conhecimento e de reprodução da lógica social vigente; por outro, potencializar as fissuras e contradições que permeiam essa instituição e a tornam também um espaço de conflito (Della Fonte, 2011, p.36).

A educação é, também, vista como um ato político dentro da perspectiva histórico-crítica, pois é através da educação que o homem toma consciência do seu lugar no mundo, embora seja um ato político, Saviani chama a atenção para o fato de uma coisa ser diferente da outra. Educação não se confunde com política, embora relacionadas são ações com propósitos diferentes, como reforça a citação a seguir.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos (Saviani, 1989, p 94).

A educação é uma categoria que se estabelece na relação entre as pessoas em tempos e lugares definidos histórica e culturalmente. A coletividade é impactada pela educação a partir do viés político e ideológico hegemônico socialmente. A educação – seja ela formal ou informal – é uma ferramenta para desvelar a realidade, pois, sem ela a coletividade não saberá de que formas foram construídas historicamente as circunstâncias de sua realidade.

No entanto, em uma sociedade dividida em classes sociais, a função de desvelamento assume o papel de legitimação dos privilégios de uma determinada classe sobre a outra. Nessa perspectiva, se o ato educativo tem a função de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021, p. 13), na sociedade de classes, essa função se vê alijada de suas prerrogativas pedagógico-sociais, pois a educação é utilizada para perpetuar as diferenças sociais, sendo relegada aos que não detém o capital uma educação vazia de sentido com o objetivo apenas de formação para mão de obra . Neste sentido, pela

perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação não consegue se realizar plenamente, em uma sociedade cindida, dividida em classes antagônicas.

A tarefa que se coloca para os educadores é a de assumir o compromisso profissional e político com a classe que mais precisa da educação. Compromisso profissional no sentido de que é preciso apresentar uma competência técnica no processo de ensino-aprendizagem, de modo a socializar o conhecimento em seu mais alto nível. E compromisso político no sentido de, ao transmitir o conhecimento, fazê-lo de forma crítica, de modo a elevar o nível de consciência crítica dos sujeitos, considerando seus pertencimentos e realidade social. É um posicionamento contra a dominação da burguesia sobre as classes operárias e uma luta constante para construção de uma consciência crítica e da difusão do saber historicamente construído para seus educandos.

É na educação que se realiza a imersão dos indivíduos nos processos culturais de construção de significações sobre as funcionalidades, usos e sentidos de objetos e objetivações, bem como sobre os modos de “ser, agir e de interagir no mundo” (Gomes, *et al*, 2016, p. 817), de modo a que cada indivíduo se torne sujeito.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma corrente pedagógica criada por Dermeval Saviani, entre as décadas de 1970 e 1980 para contrapor as teorias escolares já existentes, ou ainda, propor reflexões no sentido de buscar novas alternativas ao quadro educacional da época, buscando melhorias não somente para a escola, mas, conseqüentemente também, para a sociedade. Bebendo da fonte do materialismo dialético de Marx e Engels e da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Dermeval Saviani desenvolve o que seria considerado um marco na educação do Brasil.

Esta teoria vem se desenvolvendo através de muitos estudos na área da educação. Ela parte da ideia de que uma teoria pedagógica que não traga apenas críticas à ordem vigente no ensino escolar e à sociedade, mas que também busque alternativas para resolução dos problemas existentes. Já havia a crítica ao modelo escolar tradicional, assim como ao tecnicismo e à escola nova, porém as críticas já existentes não formularam um método de ensino, por considerarem a escola como uma “reforçadora” das relações sociais. Mas, quais caminhos foram percorridos para se chegar ao entendimento de que as outras teorias já desenvolvidas não traziam ferramentas suficientes para a prática eficiente da docência?

Analisaremos como cada uma das principais teorias pedagógicas enxerga o indivíduo, de que modo essa visão altera a cena pedagógica e o que ela traz de diferente em sua proposta de educação. Como disse Marçal Ribeiro em seu artigo *História da Educação Escolar No Brasil: notas para uma reflexão*:

Quando se faz propostas educacionais, é necessário que se conheça toda a História percorrida até nossos dias, para que se crie a partir dos resultados dos trabalhos que foram desenvolvidos até o presente, para que os erros cometidos não se repitam, e os acertos de outrora sirvam de base para que se amadureçam as propostas educacionais. Não se pode ignorar a bagagem educacional que o tempo nos legou, pois, se assim o fizermos, estaremos regredindo historicamente. Os governos devem aproveitar as ideias e projetos que deram ou estão dando certo, aperfeiçoando cada trabalho, mesmo se forem de adversários políticos, pois a História nos tem mostrado que, no Brasil, se julga uma obra ou um trabalho não pelo seu mérito ou pelo benefício que está trazendo, mas sim pelo seu autor e pela ideologia que este traz (Marçal Ribeiro, 1993, p. 28).

Sabemos, por meio da historiografia da educação, que cada teoria pedagógica vê a educação de uma maneira específica e assim traz maneiras de melhor conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula, segundo sua perspectiva e as contradições que lhe são inerentes. Resulta daí a importância de se conhecer profundamente cada uma delas.

Em seu livro, *Escola e Democracia*, Saviani traz as principais teorias pedagógicas, classificadas em teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Segundo Dermeval Saviani, toda Pedagogia tem por trás uma teoria educacional que reuni em si, concepções de indivíduo, de educador, educação e sociedade, mas, nem toda teoria educacional possui uma Pedagogia, pois, nem todas desenvolvem um método educativo com todas as especificidades que ele requer.

Diante disto, é importante salientar que essa classificação feita por Saviani não é aleatória, o grupo das teorias não-críticas é composto por pedagogias, ou seja, são concepções educacionais que elaboraram um método educativo, por acreditarem de forma a-crítica na educação, elaboraram um conjunto de procedimentos sobre como o ato educativo deve ser conduzido. Já o grupo das teorias crítico-reprodutivistas, exatamente por não vislumbrarem na educação nenhuma possibilidade de transformação real da sociedade, não se deram ao trabalho de propor um método educativo.

Para a melhor compreensão da crítica social realizada pela Pedagogia Histórico-Crítica a essas teorias, segue abaixo em resumo, as concepções de sociedade, indivíduo, e educação em cada uma delas. Convém esclarecer que a análise dessas teorias feita por Saviani toma como parâmetro a questão da marginalização². Neste sentido, o autor as organiza a partir das respostas delas a esse fenômeno social.

QUADRO DAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

TEORIAS NÃO-CRÍTICAS				
Teoria	Concepção de indivíduo	Concepção de educador	Visão de sociedade	Concepção de educação
Pedagogia Tradicional	Marginalizado é o próprio indivíduo, visto como ignorante, uma tábula rasa, receptor passivo.	Ocupa o centro da relação de ensino e aprendizagem. Detém toda a autoridade.	Um conjunto de ignorantes como entrave à consolidação do modelo democrático-burguês.	Concepção messiânica, vista como antídoto contra a ignorância.
Pedagogia Nova	Marginalizado é o rejeitado – Pessoas com Deficiência, visto como essencialmente diferente.	Tem papel e função secundarizada na relação de ensino e aprendizagem em comparação com o aluno. É apenas um orientador.	Sociedade democrático-burguesa composta por pessoas rejeitadas por suas diferenças, “anormalidades”, sem relação com a condição de classe, gênero, cor e outras.	Concepção messiânica de educação, vista como instrumento de correção da marginalidade.
Pedagogia Tecnicista	Marginalizado é o incompetente, visto	Assim como o aluno não tem	Sociedade democrático-	Concepção messiânica.

² Marginalização social era o termo utilizado para denominar o alto índice de analfabetismo e suas consequências, entendendo a educação como causa/solução da mesma. O país, nesse período, apresentava um déficit educacional enorme, cuja origem remonta ao período colonial em que menos de 10% da população tinha acesso a educação.

	como mais uma peça de engrenagem no processo de trabalho.	uma função definida, pois estão subsumidos e secundarizados em razão da primazia da técnica empregada.	burguesa, um sistema composto por subsistemas e seus membros: especialistas e incompetentes em busca de equilíbrio pelo emprego preciso da técnica.	Um subsistema fundamental essencial ao equilíbrio do sistema social.
TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS				
Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica.	Marginalizados são os grupos ou classes dominadas. Indivíduo assujeitado, pela reprodução cultural e social.	É um mero reprodutor da violência simbólica em sala de aula.	Sociedade desigual estruturada em cima da violência material e simbólica.	Concepção reprodutora. Vê a educação: familiar, escolar, profissional como um sistema de violência simbólica.
Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado.	Marginalizada é a classe trabalhadora.	Tem a função de doutrinação ideológico.	Formação social capitalista. Expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas.	Concepção reprodutora, considera a escola como propagadora da ideologia capitalista responsável pela inculcação massiva da ideologia capitalista.
Teoria da escola dualista.	Marginalizado é o proletário, dominado ideologicamente pela burguesia.	Tem papel e função diferente para cada tipo específico de educação, voltada a cada classe social.	Sociedade de classes: burguesia e proletariado em luta.	Concepção dualista. Com a função da inculcação ideológica, e legitimação da marginalidade existente.

Fonte: Saviani, 1989, organ.: esquema produzido pela graduanda a partir do livro Escola e Democracia.

Esse quadro expõe de forma breve e evidente a taxionomia proposta por Saviani, bem como a visão messiânica ou reprodutora de cada teoria sobre a educação.

No conjunto das **Teorias Não-críticas** havia a busca por soluções imediatistas, basicamente, para os problemas que surgiam, de forma a tentar resolver o analfabetismo/marginalidade, e/ou a falta de força de trabalho qualificada, sem uma análise radical sobre a sociedade e as causas do problema, a saber:

A pedagogia tradicional

Essa corrente teórica buscava combater o analfabetismo e falta de conhecimento secular de uma população que estava migrando do campo para as cidades, da agricultura para as indústrias, sendo a educação escolar considerada a solução para que o indivíduo saísse das margens e se inserisse nessa nova sociedade. A escola era muito rígida e conteudista.

[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (Saviani, 1989, p. 18).

O fracasso desse modelo de escola se torna evidente quando os alunos não alcançam o sucesso esperado. É durante a década de 1920 que professores denunciam os modos arcaicos da educação no Brasil, assim como o analfabetismo, e, fruto desta crítica, uma nova forma de pensar o ambiente escolar surge com o objetivo de trazer melhorias para o ensino escolar, inspirados pelo movimento da Escola Nova que surge na Europa profissionais da educação no Brasil trazem esse novo conceito para o país.

A pedagogia nova

A pedagogia Nova continua depositando a crença, assim como a pedagogia tradicional, de que a escola é a solução para a equalização social, mas com uma forma totalmente diferente de lidar com o aluno. Para a Pedagogia Nova o problema central a ser resolvido passa a ser a rejeição e não mais a ignorância.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de

conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto (Saviani, 1989, p. 19).

Essa corrente teórica, cujos principais nomes são oriundos da medicina e/ou psicologia, tem a preocupação voltada para as diferenças, para a inserção dos diferentes em sociedade, carrega a mensagem de que ser diferente é normal e que somos todos diferentes. As escolas segundo essa perspectiva passam a ser mais coloridas e com diversas atividades que atraíam os alunos a aprender sem a cobrança que havia no método tradicional. O professor passa a ter um papel secundário, sendo apenas um incentivador e orientador. Do aluno é que deve partir a iniciativa para a aprendizagem nas áreas que lhe despertarem interesse.

Convém esclarecer que esta Pedagogia trouxe contribuições importantes para a compreensão e a construção de autonomia educacional de pessoas atípicas ³, mas sua proposta pedagógica não conseguiu se adequar a turmas com muitos alunos, sem recursos apropriados, com professores pouco qualificados, entre outras questões próprias da escola pública, portanto, não surtiu os efeitos pretendidos.

A pedagogia tecnicista

Esta proposta de ensino traz sua didática, basicamente, baseada no modelo fabril, no qual não existe o domínio de todo o processo de criação do produto, mas de etapas, sendo o homem apenas mais uma ferramenta para a produção. O filme *Tempos Modernos* ilustra perfeitamente essa teoria, na ideia de racionalidade e eficiência em que cada indivíduo é uma mera peça de uma grande engrenagem, sobre a qual ele não tem o controle, ao contrário, é controlado.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p.23).

³ Saviani usa o termo “anormal” para se referir ao que hoje é denominado pessoa atípica.

Ao negar a subjetividade da educação, a Pedagogia Tecnicista retira toda a autonomia da docência, com módulos prontos para serem seguidos à risca, a partir dos quais é a incompetência que é vista como marginalidade.

A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim estará ela cumprindo a sua função de equalização social (Saviani, 1989, p.25).

Analisando as teorias citadas acima vemos que, enquanto a Pedagogia Tradicional traz os saberes historicamente acumulados pela humanidade, a escola é vista como um lugar de transmissão de saber, onde a figura do professor é detentor desse saber e o aluno é o receptor, não havendo espaço para a individualidade dos alunos. A teoria escolanovista rompe totalmente com a escola tradicional. Nesse sentido, e traz um método em que o foco do aprendizado são as necessidades do aluno, as individualidades são respeitadas, assim como o tempo de aprendizagem e diversidade.

Percebemos, portanto que existiu uma ruptura entre as duas correntes teóricas citadas acima. Já a Pedagogia Tecnicista retira ainda mais a autonomia do professor, assim como do aluno. Se na escola nova o aluno é o centro da educação, na pedagogia tecnicista o conteúdo é o mais importante e tanto professor quanto aluno estão em papel secundário. O processo educativo com as teorias já citadas tende a perder muito, uma não leva em conta o saber e as indagações do aluno, outra coloca o aluno no centro deixando o professor à margem do processo de ensino aprendizagem e a terceira nega quase que completamente a prática docente, assim como também suas especificidades. Todas têm em comum as lacunas sobre algum aspecto bastante significativo do ato de ensinar.

Em contrapartida, no conjunto das **Teorias crítico-reprodutivistas**, como o próprio nome diz, são lançadas as críticas necessárias às outras teorias citadas acima. Porém essas teorias carregam em sua ótica a ideia da escola como uma extensão da sociedade e moldada por ela. sendo assim a escola apenas reproduziria o que já está posto socialmente, sem possibilidade de transformação. Como disse Saviani:

“Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que se insere...” (Saviani, 1989, p.27).

Para essas teorias não existe uma forma de a educação escolar ser usada que não se cometa a violência simbólica⁴, pelo contrário, a escola é utilizada para a manutenção do poder dos detentores da força material (capital econômico) e força simbólica (capital cultural).

Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica

Desenvolvida por P. Bourdieu e J C. Passeron em 1975, a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica vê a sociedade moldada sobre a força material, sendo a força simbólica usada para reforçar essa força material.

Por que violência simbólica? Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre essa base de força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. É essa a ideia central contida no axioma fundamental da teoria (Saviani, 1989, p. 29).

Com a Ação Pedagógica (AP), que ocorre através da autoridade pedagógica (AuP), praticada mediante o trabalho pedagógico (TP), é exercida a violência simbólica dentro das escolas, tendo na figura do professor seu principal representante. É considerado marginal de acordo com a perspectiva dessa teoria todo aquele que não detém a força material. Sendo assim, pelos detentores dela, governado.

Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado

4 Violência simbólica: a violência simbólica são relações postas socialmente para reforçar o sistema de força material e deste modo é determinada por ele. Alguns exemplos de violência simbólica são: “a formação de opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais, etc.; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar etc” (Saviani, 1989, p. 30).

Para Althusser, autor dessa teoria, existem os aparelhos repressivos do Estado (ARE) e os aparelhos ideológicos do Estado (AIE), no qual se enquadra a educação escolar. A diferença entre o ARE e o AIE está intrinsecamente relacionado ao nome, enquanto os ARE obtém êxito através do uso da violência e em segundo plano pela ideologia, os AIE funcionam prioritariamente pela ideologia e em segundo plano pela repressão.

Para o autor desta corrente teórica a escola também é utilizada para a reprodução das relações de exploração capitalista sobre a força de trabalho, sendo marginalizados aqueles que fazem parte da classe trabalhadora.

O fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses (Saviani, 1989, p. 34).

Para esta teoria a escola então exerce a função de Aparelho Ideológico de Estado, se enquadrando enquanto instrumento da burguesia para reproduzir a sociedade capitalista tal como ela é. Desta forma, a educação, seja formal ou informal não teria outra possibilidade a não ser servir aos interesses da classe dominante, por meio da doutrinação ideológica.

Teoria da escola dualista

Elaborada por C. Baudelot e R. Establet, esta teoria vê a escola dividida em duas grandes redes, que seriam as mesmas classes do sistema capitalista, são elas: burguesia e proletariado.

Os autores, assim como Althusser, enxergam a escola como aparelho ideológico do estado, mas longe de ser apenas um reforçador da ideologia dominante, para esta teoria o ensino escolar marginaliza o trabalhador, reconhecendo apenas os trabalhos intelectuais e desqualificando os trabalhos manuais como Saviani fala no trecho a seguir.

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força

autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês (Saviani, 1989, p. 38).

Dentro da perspectiva da teoria dualista é evidenciada a existência da ideologia do proletariado, porém apenas nas massas operárias a escola seria usada para, além do processo de inculcação e formação de força de trabalho, combater a ideologia do proletariado sendo utilizada como instrumento da burguesia. Contudo, mesmo com as iniciativas educacionais da classe trabalhadora, a pressão exercida pela classe dominante é hegemônica, se sobrepondo a qualquer projeto alternativo de uma educação com vistas à transformação social.

Vê-se, pois a especificidade dessa teoria. Ela admite a existência da ideologia do proletariado. Considera, porém, que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses (Saviani, 1989, p. 37).

De fato, percebemos que o Brasil passa boa parte de sua história negligenciando a educação da maioria de sua população em favor dos interesses de uma classe dominante. A educação escolar era autoritária, enciclopédica – vazia de sentido considerando a prática social –, repressiva e pensada apenas para sanar problemas no mercado de trabalho. Neste sentido, as críticas realizadas por este grupo de teorias são relevantes.

As críticas feitas pelas teorias crítico-reprodutivistas foram necessárias para trazer um olhar de entendimento sobre a escola e sobre como ela é usada pela classe dominante para a reprodução dos seus interesses. Porém não há dentro dessas teorias uma perspectiva de mudança, uma vez que estando dentro da escola, e esta, sendo um aparelho ideológico do estado de violência simbólica e dominação, os professores também estariam reproduzindo, não importando a abordagem tomada, a vontade da classe dominante.

Sobre as críticas feitas à escola pelas teorias citadas acima, Saviani (2021) faz as seguintes indagações, “se essa educação essa forma de ensinar não é

adequada, qual será?” (p. 78) e ainda fala sobre as indagações pertinentes aos professores: “como devo me conduzir no processo educativo?” (p. 78). Sobre esse ponto nas teorias crítico-reprodutivistas Saviani conclui:

A concepção crítico-reprodutivista não tem respostas para essas indagações e tende a concluir que qualquer tentativa na área de educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação – características próprias da sociedade capitalista (Saviani, 2021, pp 78 e 79).

Há pois o entendimento na concepção crítico-reprodutivista de que a escola, assim como a cultura, integra na sociedade um campo ideológico o que faz com que estes elementos sejam determinados pela base material e, assim sendo, não tendo nenhum poder de mudança sobre ele, os adeptos dessa corrente pedagógica trazem essa conclusão de um movimento cultural que irrompeu em maio de 1968, movimento esse chamado de revolução cultural dos jovens, tendo alcançado maior força na França, mas estando presente em diversos países. Embora estes movimentos tenham abalado a ordem vigente, buscando sobrepujar-lhe através da cultura, foi superado e como consequência avolumou-se o autoritarismo tecnocrático. Tendo em vista os fatos acima mencionados, Saviani discorre:

Ora, as teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas tendo presente o fracasso do movimento de maio de 1968. Buscam, pois, pôr em evidência a impossibilidade de se fazer uma revolução social pela revolução cultural. No fundo, os reprodutivistas raciocinam mais ou menos nos seguintes termos: tal movimento fracassou e nem podia ser diferente. Com efeito, a cultura (e, em seu bojo, a educação) é um fenômeno superestrutural; integra, pois, a instância ideológica, sendo assim determinado pela base material. Portanto, não tem o poder de alterar a base material. Logo, era inevitável que as estruturas materiais prevalecessem sobre essas pretensões acionadas no âmbito da cultura (Saviani, 2021 p 58).

Considerando o aspecto limitante da teoria crítico-reprodutivista era preciso uma teoria que apresentasse alternativas para que os professores pudessem atuar de forma que trouxessem essas críticas que já vinham sendo feitas para o desenvolvimento da prática pedagógica. Diante desse cenário e para atender a essa demanda no campo de educação é que foi se desenvolvendo o que hoje conhecemos por pedagogia histórico-crítica. Falando sobre este tema a autora Lígia Márcia Martins nos traz, em seu artigo: *Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia*

Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural, uma explicação sobre como funciona o ensino escolar, tanto para a pedagogia histórico-crítica quanto para a psicologia histórico-cultural de Vigotski:

Essa proposição demanda compreender que, ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo (Martins, 2013. p. 135).

A Pedagogia Histórico-Crítica reivindica o acesso e a permanência na educação como um processo de formação humana e não apenas a educação para formação de força de trabalho, como requisito para prévio para atender as necessidades do mercado e a mera produção de mercadorias.

É direito do ser humano o acesso ao conhecimento e esse acesso deve ser oferecido desde a infância, deixando de lado o pensamento assistencialista das pré-escolas e passando a oferecer, desde a infância, uma educação para que o desenvolvimento do aluno tenha progressos maiores ao longo de sua vida. Um conhecimento que desenvolva as funções psíquicas superiores, plenamente humanas, em que todos os sujeitos compareçam no processo de reprodução da vida social como coprodutores, com autonomia e liberdade para tomar decisões. Um conhecimento desta natureza não cabe em um sistema que reproduz desigualdades sociais.

Todas as teorias do campo crítico-reprodutivista têm em comum a descrença na educação. Contudo, sabendo que o trabalho funda o ser social e que este é modificado pelo ato de trabalho seja ele material ou imaterial, é correto concluir que a educação enquanto ato de trabalho imaterial tem uma parcela importante no papel de transformação dos sujeitos enquanto seres sociais. Desconsiderar isso é conceber a educação como mero ato mecânico, passivo, sem função social ativa nesta sociedade.

A educação é uma ação intencional para atingir determinado fim, portanto, nunca será meramente mecânica ou passiva, mesmo que seus objetivos não sejam plenamente alcançados no desenvolvimento do ato de ensinar.

Como dito por Martins (2013), na citação anterior, a educação enquanto ato de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas tem uma função social clara, mesmo que os sujeitos envolvidos não tenham consciência disto e esta função não pode ser apagada por uma visão reprodutivista da sociedade.

3 – REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO_CRÍTICA

Ao longo da história da escolarização do Brasil a visão da figura do professor passa por alterações, de detentor do saber para auxiliador ou mero coadjuvante, constantemente o profissional docente tem sua importância, no processo de escolarização, posta à prova. Atualmente, as informações, os conteúdos educacionais, as pesquisas que são feitas em determinada área, chegam com muita facilidade a quem procura. Isso também faz com que se questione se o papel do professor e da escola é ou não fundamental. “À primeira vista, parece que os professores perderam suas funções de transmissores e construtores de conhecimentos” (Gasparin, 2007, p. 1).

É cada vez mais presente na cena educacional a ideia de esvaziamento: da função de ensinar; do caráter científico do conhecimento; da função da educação e da escola. Fruto das políticas neoliberais implantadas seja na educação seja em áreas com forte impacto sobre a educação. Isto evidencia uma intencionalidade política, um desejo de precarizar cada vez mais a educação e a formação docente, rebaixando seu currículo e princípios filosóficos.

Desta maneira, aposta-se nas formas digitais de transmissão de informação, como as mídias sociais, na expectativa de que elas possam substituir o papel da escola e dos professores. Antes de tudo é preciso deixar claro que informação não é conhecimento. Ter acesso a um conjunto de informações não significa ser capaz de concatenar umas às outras e produzir uma significação. É o professor/educador que tem a função de mediação, sendo capaz de transformar o conjunto de informações sincréticas em conhecimento sintético. Para isso, é preciso que o professor disponha de uma formação ampla e rigorosa. É uma relação complexa, permeada por interesses ideológicos.

Neste sentido, este capítulo busca entender os caminhos que nos trouxeram ao atual modelo de formação docente, por isso, serão analisados nos tópicos a

seguir. Os marcos legais desta política pública e as perspectivas teórico-metodológicas no sentido de evidenciar as contribuições da PHC para a formação docente, para além das tentativas de seu esvaziamento.

3.1 MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Ao longo da história do Brasil a educação institucionalizada foi se adequando ao que se exigia dos trabalhadores. Por um longo período a principal fonte de renda da grande população era o trabalho no campo, para esse trabalho não se exigia letramento, muito pelo contrário, era de interesse dos latifundiários que a grande massa da população fosse iletrada. O objetivo principal era o de propagar a fé cristã e conseguir a passividade e obediência dos fiéis perante a igreja e os patrões.

Como Paulo Rennes Marçal Ribeiro nos fala em seu texto *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*; uma sociedade de natureza “latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa” (Marçal Ribeiro, 1993, p. 15).

A responsabilidade da educação ficava a cargo da igreja através dos jesuítas da Companhia de Jesus. Essa educação em um primeiro momento foi voltada para catequizar e tornar os indígenas dóceis. Mais tarde se distancia deste propósito, “voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial” (Marçal Ribeiro, 1993, p. 16). A educação superior era voltada apenas para os filhos dos aristocratas, os que governariam o país buscavam a educação superior na Europa. Essa forma de educação se estendeu por longos anos no Brasil, passando pelo período colonial, imperial e chegando ao período republicano, sem mudanças significativas. A formação de professores neste longo período era acessível apenas aos homens brancos e ricos, era uma formação ampla e propedêutica com caráter dogmático de influência religiosa.

O Marques de Pombal, na primeira metade do século XVIII, cria o ensino laico, ofertado pelo Estado, expulsando os jesuítas em 1759, porém não há grandes mudanças no sistema de ensino e no seu currículo. Embora essas mudanças não tenham sido significantes, foi importante, pois instituiu a laicidade para o currículo, trazendo impactos, embora lentos, sobre a educação e para a formação de professores, como vemos na citação a seguir:

... no Brasil as escolas religiosas sempre se dirigiram ou se interessaram predominantemente pela educação de elementos pertencentes a grupos privilegiados, contribuindo desta forma, para a conservação de tais privilégios. A democratização educacional no Brasil iniciou-se com a República e através da escola pública, sendo esta mais uma razão para a defesa deste tipo de escola. O mesmo autor é de opinião de que a intervenção do estado no âmbito da educação apresenta um saldo positivo em todas as sociedades modernas (Ribeiro, 1981, p. 152 apud Marçal Ribeiro 1993, p. 25).

Até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB) ser criada em 1961 houve muitos acontecimentos. Veremos a seguir alguns deles em ordem cronológica.

- 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde;
- 1932, Manifesto dos pioneiros da educação nova;⁵
- 1934, a Constituição dedica um capítulo à educação;
- 1937, instauração do Estado Novo;
- 1942, Reforma Capanema⁶;

5 “A situação política confusa neste início de década, a insatisfação das massas, o descontentamento de setores políticos, levam o governo federal a não tomar medidas imediatas que visassem uma organização de plano de governo. E a demora de tomada de medidas no campo educacional leva o descontentamento àqueles educadores que participaram das reformas na década de 20, os quais assinam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Marçal Ribeiro, 1993, p. 21).

6 “De cunho nazi-fascista cuja ideologia era voltada para patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias” (Marçal Ribeiro, 1993, p. 23).

- 1943, cria-se a Lei Orgânica do ensino comercial;
- 1948, é elaborado o anteprojeto da LDB;
- 1961, aprovada a primeira LDB.

É importante frisar que, embora o ensino laico estivesse se estabelecendo aos poucos, a influência religiosa sobre o currículo educacional e a da formação docente ainda era grande. Quando a LDB é aprovada, atende tanto a tendências católicas como liberais. Além de trazer uma estrutura nacional para a educação dispendo sobre ensino infantil, fundamental, médio e superior, e garantindo educação como direito básico a todos, trouxe também, além de outras coisas, o que seria necessário para a formação de professores para cada etapa da educação.

Sobre a formação de professores para o ensino primário (obrigatório à partir dos 7 anos de idade e com duração de quatro séries anuais) vemos que a orientação era a formação “em escola normal de grau ginasial”. O curso deveria ocorrer no período de quatro séries anuais contendo disciplinas obrigatórias do, até então, ginásio e do curso de magistério. Sobre a educação infantil, essa primeira LDB é muito vaga, deixando-a a cargo de empresas que tenham mães com crianças abaixo de 7 anos. Essas empresas deveriam buscar apoio e ofertar esse que seria mais um suporte às mães do que uma educação voltada a primeira infância.

Ao longo dos anos ocorreram algumas mudanças na lei de diretrizes e bases da educação nacional, contudo a formação de professores seguiu tendo um apelo religioso. Um exemplo importante desta realidade, segundo Schaffrath (2015), foi o currículo da formação docente para as normalistas, consideradas vocacionadas para o Magistério por serem mães, portanto as primeiras educadoras, responsáveis pela formação moral dos filhos e alunos⁷. “A educação da mulher oferecia de fato uma formação intelectual. Contudo com o pretexto de manter sua natureza ‘frágil’ e ‘maternal’, propunha-se um currículo diferenciado para as escolas femininas” (Schaffrath, 2015, p. 08).

⁷ “As mulheres, mães e educadoras por natureza, passavam agora a estender sua função para as escolas na profissão de professoras” (Schaffrath, 2015, p. 10-11).

Quando as mulheres⁸ finalmente tiveram acesso a essa profissão, a forma do Estado controlar sua atuação foi por meio da sua remuneração, do currículo de sua formação e do currículo da educação para as meninas.

Esse tratamento destinado às mulheres na educação se alterou ao longo dos anos, mas a formação docente segue ligada a interesses que fogem ao alcance da classe trabalhadora. Segundo Heloisa Villela (1990, p. 79, apud Schaffrath, 2015, p.12) “formar o professor público significava, pois, capacitar o indivíduo para uma dupla missão: transmitir os bens culturais que garantiriam a unidade das nações e ao mesmo tempo facilitar o controle do Estado sobre seus cidadãos.”

A LDB de 1996, sancionada em 20 de dezembro, do já referido ano, pelo, então presidente Fernando Henrique Cardoso, fixa um Plano Nacional de Educação, cabendo à união a organização do PNE com o auxílio dos estados, distrito federal e municípios, devendo esse PNE ser revisado a cada 10 anos.

Ainda sobre a formação de professores traremos um fragmento do texto *O Esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNC de Formação Inicial de Professor da Educação Básica*, onde as autoras Aline D. N. Mascarenhas e Maria Amélia Santoro Franco nos trazem alguns aspectos sobre a resolução CNE 02/2015 que, ainda em processo de implementação, foi sobrepujada pela resolução CNE 02/2019.

Embora a resolução CNE 02/2015 não fosse ideal, pois ainda não contemplava as múltiplas formas de educação desse país, que tem proporções continentais, deixando de fora da resolução educação indígena, quilombola, orientação sexual, entre outras e também permitindo o aligeiramento da formação docente garantindo curso de formação pedagógica para graduados sem licenciatura, aspectos que continuam na resolução CNE 02/2019, as referidas resoluções têm muitas diferenças essenciais, inclusive foram aprovadas em momentos políticos diferentes.

Enquanto a resolução 02/2015 estava “redefinindo seus projetos com foco numa concepção mais humanista, crítica, estética, política e vinculada à prática pedagógica implicada com a práxis” (Mascarenhas, Franco, 2021, p.1019) a resolução CNE 02/2019, antes mesmo de uma avaliação dos resultados que vinham

⁸ Segundo SAFFIOTI (1969), as mulheres passaram a ter mais espaço na sociedade letrada, mas ainda se mantinham todos os elementos da discriminação sexual da qual eram vítimas.

sendo obtidos, mudam as bases que do que vinham sendo construído. Isso é reflexo do momento político que o país passara à época.

No Brasil, desde 2016, como golpe que afastou a Presidenta Dilma Rousseff, vivenciamos um desmonte na educação e no campo de formação de professores a partir de ideias ultraconservadoras nas políticas educacionais, alterando a proposta emancipatória e inclusiva do governo, que vinha sendo gerenciada pelos mandatos de Lula e Dilma Rousseff. Assim, fomos vivenciando um processo de obscurecimento, autoritarismo, falta de diálogo, negação da ciência, conservadorismo e um recorrente discurso de descrédito das universidades (Mascarenhas, Franco, 2021, p. 1019).

Sendo assim, baseada nessa forma tão arcaica de pensar, e sem se fundamentar em estudos de professores pesquisadores brasileiros, que buscam conhecer as especificidades do país, a resolução CNE 02/2019 inspira-se em países de primeiro mundo estando totalmente alheia às reais necessidades da formação de professores no Brasil.

Desse modo, processo formativo inicial nos cursos de licenciatura mediante a nova orientação invisibiliza a educação enquanto dimensão histórico-crítica e social, invertendo a lógica formativa do professor para atender às competências estabelecidas pela BNCC da educação básica e não mais pautada no compromisso com o projeto social, político e ético, conforme preconizava a Resolução 02/2015 (Mascarenhas, Franco, 2021 pp. 1019 – 1020).

O caráter padronizador da BNCC e das diretrizes para a formação docente que lhe são diretamente vinculadas pressupõem uma educação que não se adequa à realidade brasileira em que as regiões são muito diferentes uma das outras. Se é correto afirmar que havia uma demanda por uma organização nacional do ensino, é um equívoco acreditar que esta estrutura deva ser homogeneizante e desconsidere as diferentes culturas que compõem o Brasil.

3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CRÍTICA

De acordo com Saviani, tirando o aspecto nivelador que se tinha da escola, nas pedagogias tradicional e nova, para a teoria de histórico-crítica a educação pode trazer as ferramentas para que as relações, como são dadas, sejam vistas como mutáveis e o indivíduo possa construir a mudança que almeja, nas circunstâncias postas pela realidade social.

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento de transformação das relações sociais (Saviani, 2021, p. 121).

A pedagogia histórico-crítica é, pois, uma corrente teórica com um viés político bem delineado e bem exposto, não se pode pensar em pedagogia histórico-crítica sem os pilares teóricos que a fundamentam. Portanto é necessário olhar para a luta de classes e pensar numa educação, como disse Newton Duarte no livro *Pedagogia Histórico-Crítica - 30 anos*, que forme seres humanos na sociedade comunista, embora ainda vivamos um sistema capitalista.

Essa afirmação decorre de uma premissa, a de que a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes, não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (Duarte, 2011, p. 7).

Mesmo que a escola, sozinha, não tenha força o suficiente para realizar a mudança social a qual a PHC defende, sem ela esta nova realidade será com certeza mais difícil. Como nos fala Newton Duarte, em seu livro *A Individualidade Para Si*, “essa pedagogia entende que a educação em geral e a educação escolar, em especial, não têm o poder de por si só revolucionar a sociedade, mas podem e

devem engajar-se na luta política pelo socialismo” (Duarte, 2017, p.139). Portanto, a docência sob a perspectiva dessa corrente pedagógica além de exigir um posicionamento político bem definido, exige também do professor um embasamento teórico sólido para que se conheça intrinsecamente seus objetivos, os motivos que levaram ao desenvolvimento dessa teoria e os teóricos que contribuíram, de alguma forma, para essa concepção. No livro *Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de professores* Joceli de Fátima Arruda Souza diz:

Dessa maneira, enfatizando que o objetivo precípua da Pedagogia Histórico-Crítica visa à mudança da base material da sociedade, é a partir dos aportes dessa teoria que pode ser pensada a Formação de Professores: uma formação como forma de resistência aos modelos que visam a reprodução da sociedade capitalista e que tenha o compromisso da transformação da sociedade (Souza, 2018, p. 46).

Então, não podemos pensar a formação de professores sob essa perspectiva pedagógica sem que exista o domínio da teoria, pois, a prática pedagógica que se dá através de modelos prontos se limita a reproduzir o que está posto socialmente, uma vez que para que se pense em uma prática transformadora é necessário que se discuta a teoria. Qualquer modelo de aula pré-estabelecido iria contra o que se tem até hoje sobre a PHC, como nos fala Paulino José Orso, no livro supracitado:

Diríamos que, quando não está em questão a transformação da realidade e do mundo, quando se trata de reproduzir a sociedade e as relações de produção existentes, não há necessidade de considerar ou discutir teoria. Para isso, qualquer prática serve. No entanto, o mesmo não ocorre quando se trata de transformar a realidade. Aí não basta qualquer teoria. Afinal, se a prática está articulada à teoria, só uma teoria transformadora pode possibilitar uma prática também transformadora. No caso da PHC, ainda que pressuponha uma metodologia e uma didática, pode-se dizer que tanto a primeira quanto a segunda são insuficientes para garantir uma prática pedagógica adequada a ela (Orso, 2018, p.70).

Orso segue falando que embora seja mais difícil, por não haver modelos prontos, essa é a forma correta de utilizar a perspectiva histórico crítica, ou seja, trabalhar na perspectiva histórico-crítica é não “colocar em prática”, pois essa expressão nega o caráter dialético da PHC.

Isso supõe que, se a PHC trabalha com o materialismo histórico, ou seja, com a materialidade, e se a realidade é dinâmica e muda o tempo todo, a

utilização de modelos abstratos e a-históricos, como dissemos, representaria a negação da teoria. Daí a necessidade de se considerar efetivamente a materialidade de cada momento (Orso, 2018, p 71)

Porém é possível encontrarmos também autores que trazem, na perspectiva histórico-crítica, as etapas a serem seguidas em sala de aula, é o caso de João Luiz Gasparin em seu livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, no qual o autor detalha como deve ser a abordagem do professor em sala de aula. Esse trabalho pedagógico deve partir da prática social dos alunos trazendo teorias e conceitos científicos sobre esse conhecimento prévio, o que faz com que os conteúdos sistematizados passem de um conhecimento distante em que geralmente não se encontrava quase nenhuma ligação com o cotidiano, para um conteúdo teórico-prático, não perdendo o caráter científico, mas dando um significado a esses conteúdos a partir das necessidades e experiências sociais dos alunos. Logo após o estudo de teorias é necessário que se retorne ao ponto de partida agora munidos de conhecimento científico, compreendendo sua realidade de uma nova perspectiva.

O livro, acima mencionado, é dividido em três partes; *parte I, Prática Social: Nível de Desenvolvimento atual do Educando*, encontra-se o capítulo um intitulado *Prática Social Inicial do Conteúdo: o que os alunos e o professor já sabem*. Mesmo sendo esta etapa a de conhecer o nível em que os alunos se encontram com relação ao conhecimento sobre o assunto a ser estudado, ela ainda demanda um planejamento prévio. É preciso saber as perguntas certas a se fazer, claro que ao longo da aula surgiram outras indagações, é dever do professor durante a aula corrigir qualquer equívoco de conceitos, ao fazer o planejamento da aula o professor irá “vislumbrar todo o caminho a ser percorrido” (Gasparin, 2007, p. 18). Com o auxílio do professor, a visão do aluno sobre o assunto passa de uma visão sincrética para a assimilação de conceitos empíricos.

A *parte II, Teoria: Zona de Desenvolvimento Imediato do Educando*, é formada por três capítulos, os capítulos dois, três e quatro.

No capítulo dois temos a problematização, explicitação dos principais problemas da prática social. Nessa fase do trabalho, o professor deve selecionar os principais problemas levantados na etapa anterior (prática social). Devem ser

escolhidas as questões de maior relevância social e que se precise dominar seu conhecimento.

A problematização é também o questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em razão dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas por meio desse conteúdo específico (Gasparin, 2007, p. 37).

Após a problematização temos capítulo três que fala sobre a instrumentalização, ações didático-pedagógicas para a aprendizagem. Os problemas que foram percebidos na fase de problematização são agora abordados com conceitos teóricos transmitidos ao aluno pelo professor. Conceitos esses que devem ser assimilados pelos alunos.

O conceito cotidiano em seu movimento ascendente, prepara o caminho descendente para o conceito científico, já que criou estruturas necessárias para que surjam as propriedades elementares e inferiores dos conceitos. Por sua vez, o conceito científico, em seu movimento descendente, abre caminho para a ascensão dos conceitos cotidianos, por meio da criação de formações estruturais indispensáveis para alcançar as propriedades superiores do conceito (tais como a consciência e a utilização deliberada) (Gasparin, 2007, p. 96).

Torna-se o professor parte imprescindível dessa dinâmica, sendo através de sua competência técnica que ele pode orientar os alunos no desenvolvimento necessário para a aprendizagem.

Assim, quando se fala em transmissão e em assimilação de conhecimentos, não se está referindo aos processos tradicionais, escolanovistas ou tecnicistas de ensino, mas, sim, a uma nova forma de apropriação do saber. Trata-se da Teoria Histórico-cultural, que enfatiza a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares. Por isso, justifica-se a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces de que se reveste e que devem ser percebidas e apreendidas pelos educandos (Gasparin, 2007, p. 54).

Ao capítulo quatro o autor nos fala sobre a próxima etapa dessa abordagem a Catarse, expressão elaborada da nova forma de entender a prática social. Nas palavras do autor:

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (Gasparin, 2007, p. 130).

Porém a Catarse não é o ponto de chegada dessa forma de ensino, embora já se tenha chegado a um nível elevado de conhecimento, seguindo os processos até esta etapa, é preciso que este conhecimento não continue apenas na teoria.

Na parte III do livro denominada de *Prática Social Final do Conteúdo nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido*, a prática social é o que se espera como resultado do trabalho docente. Aos professores essa prática social se traduz através do trabalho, no exercício de sua profissão. Sobre essa etapa do ensino o autor discorre:

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental (Gasparin, 2007, p. 146).

O autor baseou os passos descritos acima, além outros autores, em Saviani, que em seu livro *Escola e Democracia* nos trouxe esses cinco passos fundamentais para a prática da PHC, que já se desenhava na época.

Nas palavras de Saviani, o método histórico-crítico deve situar-se:

Para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto serão métodos que estimularam a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de

aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 1989, p. 79).

Mesmo com todas as etapas que se deve percorrer definidas, Gasparin observa que existem uma grande dificuldade por parte dos professores no planejamento de sua ação docente. Ele reconhece os entraves para a execução plena dos cinco passos descritos acima, como, por exemplo, os conteúdos que obrigatoriamente devem ser trabalhados por serem já determinados no currículo escolar, grupo de professores, secretarias da educação etc. Como solução o autor propõe:

Cada unidade é um miniprojeto de trabalho que, junto aos de outras unidades, constitui o plano integrado da disciplina. Com base no conteúdo escolar, será possível identificar sua forma concreta de existir na vivência cotidiana dos educandos e da sociedade; interrogá-los; definir as dimensões sob as quais será tratado; buscar formas adequadas de trabalhá-lo, prevendo-se a síntese possível que o aluno fará ao término do processo e como aplicará o novo conhecimento em sua vida (Gasparin, 2007, p. 156).

Embora não exista, na PHC, uma fórmula pronta para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, e nem deveria, pois, a realidade é dinâmica, o objetivo é bastante claro: compartilhar os conhecimentos historicamente construídos a partir da realidade do educando, trazendo para a sala de aula indagações do cotidiano e conhecimento teórico que ajude a compreender essa realidade refletindo também sobre os acontecimentos que ocorreram durante a história para se chegar até aquele ponto. Essa forma de ensino certamente despertará no estudante a consciência de classe de que precisa para compreender efetivamente seu lugar na sociedade. Como nos esclarece Newton Duarte em seu artigo *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade para Si*, onde ele menciona a professora Lígia Márcia Martins quando nos fala que:

[...] se nós só ficarmos falando de revolução, nós faremos o que Lênin criticou, ou seja, limitaremos nossa atividade educativa e política à reprodução de slogans pseudorrevolucionários, que não levarão a uma efetiva transformação da sociedade. Não se trata, de forma alguma, de se negar a necessidade de analisarmos criticamente a sociedade capitalista e de lutarmos contra as visões preconceituosas acerca da revolução comunista. Mas para que essa discussão tenha substância, é necessária a apropriação do conhecimento produzido ao longo da história da

humanidade. É necessária, portanto, uma educação escolar que socialize as ciências, as artes e a filosofia (Duarte, 2013, p. 68).

Parte-se da compreensão de que o compromisso político da educação que se quer de qualidade, não é a formação política em si, mas ao se fornecer uma formação ampla, propedêutica que amplie os horizontes dos estudantes, está se possibilitando a eles as condições necessárias para que possam atuar politicamente no mundo de forma engajada. Não se trata de assumir uma neutralidade no ensino, mas de não confundir a politização como objetivo final do ato de ensinar. A formação docente na perspectiva da PHC, leva em consideração a ampla formação dos alunos, seu desenvolvimento e realidade social, portanto, foca no caráter científico – não religioso – do conhecimento, no compromisso ético e não moral, no respeito à diversidade e não padronização esvaziada de sentido.

Essa visão ampla, crítica e comprometida com a formação de excelência é a maior contribuição da PHC para a educação e a formação docente.

3.3– CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: PARA ALÉM DE SEU ESVAZIAMENTO

A formação docente seja inicial – em nível de graduação – ou continuada – formação em serviço –, é uma política pública, que por sua importância, merece ser analisada. Neste tópico, o foco será a formação continuada do trabalho docente, buscando evidenciar as contribuições da perspectiva educacional posta pela PHC para esta ação, com vistas ao combate ao esvaziamento da formação docente.

As reformas educacionais, sobretudo, àquelas de caráter neoliberal, a exemplo da BNC-Formação, têm promovido um esvaziamento da formação de professores. Curiosamente, por ter se transformado “em um importante filão de mercado” (Marsíglia; Martins, 2013, p. 98), o esvaziamento da formação de professores não acarretou a desvalorização desta política.

A formação docente desperta interesse das concepções educacionais

existentes, cada uma buscando moldar à sua maneira a natureza docente. Isto evidencia que não há neutralidade nos modelos organizacionais de formação de professores.

Quando observado o antagonismo entre capital e trabalho, ficam mais aparentes as diferenças entre as concepções filosóficas e educacionais que subsidiam a formação docente. No entanto, em cada um desses campos há muitas variações, tornando complexa a compreensão sobre as filiações destes modelos organizacionais.

A natureza do esvaziamento da formação docente é diversa, vai desde o rebaixamento da formação científica em todos os níveis, à precarização da formação de professores. Com o advento da BNCC e da BNC-Formação, na esteira do aprofundamento das concepções neoliberais de educação, o tema voltou ao debate acadêmico com toda a força.

A retirada da autonomia do professor, assim como também o cerceamento do acesso a uma formação crítica, tem formado professores que não compreendem sequer sua função social, pouco críticos e meros reprodutores de ordens de terceiros, que, obviamente, não conhecem os reais problemas de sala de aula.

Como se verifica, os professores são vistos apenas como executores passivos das reformas; para essa tarefa de coisificação do docente ser bem sucedida, será preciso que os professores recebam uma formação castradora, bancária e sem autonomia intelectual, de forma que aprendam a não pensar, a não criar, a não investigar e que apenas executem decisões postas à sua frente (Mascarenhas, Franco, 2021 p. 1022).

Como uma educação pautada em modelos de outro países, que em nada se parecem com o Brasil, trará sentido? Como compreender a realidade sem um olhar crítico, sem que se conheça os caminhos percorridos ao longo da história para a construção do presente? Como vimos, ao longo desse trabalho, a profissão docente está sempre se modificando. De tempos em tempos exige-se diferentes posturas do professor em sala de aula e nem sempre essas mudanças trazem melhorias para o desenvolvimento do aluno, ou do trabalho docente.

Voltemos nossos olhares para a formação continuada de professores, para isso traremos como exemplo um artigo elaborado por Marcus Vinicius Freitas Bezerra e Rafael Rossi, no qual eles nos trazem os resultados de uma pesquisa feita

com professores da rede pública do município de Campo Grande – MS. Foi elaborado pelos pesquisadores um material de apoio para os estudos que ocorreriam com o grupo de professores e que posteriormente poderiam ser utilizados por eles em sala de aula. Como o referido trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado sobre “sociedade e natureza”, a pesquisa foi feita com professores de ciências sobre esse mesmo tema. Foram apenas quatro encontros, mas que, como veremos a seguir, surtiram resultados positivos. Em um primeiro momento os professores falaram sobre as dificuldades que encontraram, ou encontram, para obter estudo. Participaram do estudo três professores de ciências que foram referidos durante o texto com as letras A, B, e C.

Nas palavras de B “É muito difícil. É um país que não investe em educação”, “Educação superior vai voltar a ser coisa da elite”, “no Brasil só estuda quem tem dinheiro”. C afirma que “Foi muito difícil eu estudar. Minha mãe era merendeira. Não tinha universidade pública. Tive que pagar”. B aborda a dificuldade tanto de professores como de alunos em estudar e trabalhar para honrar com compromissos financeiros entre outros e salienta que “na França o governo paga para a pessoa estudar. No Brasil, só tem curso diurno e o cara não consegue se manter e estudar [...] Nossa, muito triste! O sujeito não consegue estudar. Tem alguns que fazem um sacrifício danado” (Bezerra, Rossi, 2020, p. 5).

Podemos perceber, pelos relatos, as dificuldades que, quem se atreve a ir além do que é “permitido” para a classe trabalhadora enfrenta. São inúmeras dificuldades que farão, certamente, desistir os menos obstinados. O método utilizado na pesquisa foi o da Pedagogia Histórico-Crítica, então em um primeiro momento buscou-se saber as opiniões do grupo sobre o assunto estudado. Sobre a degradação da natureza, poluição de rios, solos, ar etc., os professores tinham uma visão, digamos, um tanto rasa sobre o assunto, pois atribuíam as mazelas citadas acima à falta de conscientização da população, como também de vontade política.

Acerca do debate sociedade e natureza no âmbito do modo de produção capitalista todos reconheceram a existência de diversos problemas ambientais que atingem o mundo todo, como desmatamento, poluição das águas, do solo e do ar, esgotamento sanitário, produção de lixo e desperdício de água potável. Reconheceram também problemas que envolvem as condições de órgãos fiscalizadores e retrocessos legais como o “Novo Código Florestal”. Por sua vez, foram unânimes em afirmar que todo o quadro de degradação e destruição atual depende de “conscientização da população” e de “vontade política” para que seja modificado de forma positiva. Além disso, atribuíram à educação a

responsabilidade de educar as pessoas para conscientizá-las quanto aos problemas ambientais que por sua vez afetam também a população (Bezerra, Rossi, 2020, pp. 6 – 7).

Após assistirem a documentários selecionados e o estudo de artigos científicos, notícias sobre o tema em diversas partes do mundo, os pesquisadores conseguiram evidenciar que a degradação da natureza se dá através da exploração para enriquecimento.

Na ocasião, transmitimos que a natureza, enquanto elemento de exploração, é considerada propriedade privada dos capitalistas o que a torna uma mercadoria que pode (e deve) ser comercializada nesta sociedade. Embora sua transformação seja fundamento ontológico à vida humana, esta sociedade promove essa transformação de forma destrutiva, impedindo a natureza de se recuperar, contradizendo argumentos e teorias que afirmam a possibilidade de estabelecer uma relação equilibrada entre esta sociedade e a natureza e que impõem a ausência de vontade popular ou a mudança no comportamento social, individual ou coletivo (Bezerra, Rossi, 2020, p. 9).

É importante lembrar que o material a ser utilizado deve trazer conhecimentos universais, científicos, para que munidos deles o educando possa entender sua realidade imediata.

Daí a importância da seleção de conteúdos, da correta organização do ensino, tendo em vista estar a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. Esse desenvolvimento requalifica o sistema psíquico, o que significa que os conhecimentos não cotidianos são mais desenvolvimentistas do que os cotidianos (Marsiglia, Martins, 2013, p. 101).

Vale ressaltar o entusiasmo dos professores que, segundo os autores, “Durante todo o processo de leitura e apresentação houve a participação dos docentes, entusiasmados pela nova forma de vislumbrar a realidade” (Bezerra, Rossi, 2020, p. 10).

No final da pesquisa chegou o momento de voltar ao ponto de partida, revisar as questões iniciais, entender o que foi assimilado pelos professores e o que poderia ser, por eles, utilizado em sala de aula, ao que os autores concluíram:

Embora houvesse, inicialmente, o entendimento, por parte dos docentes, sobre a necessidade de conscientização e também da vontade política, como bem apresentamos no início desta pesquisa, as reflexões baseadas nas leituras e filmes/documentários contribuíram para despertar suas atenções acerca do debate da relação sociedade-natureza no âmbito do

modo de produção capitalista, sobretudo para contribuir ao desenvolvimento de seus conhecimentos por meio de obras tão importantes quanto as que serviram para elaboração de nosso material (Bezerra, Rossi, 2020, p. 10).

O detalhamento da pesquisa, realizada por Bezerra e Rossi, se mostra necessário para que possamos chegar ao objetivo que se tinha ao escolhermos evidenciar esse trabalho como exemplo de formação continuada que traga uma autonomia e que busque da educação o que se espera dela, que seja emancipatória. Essa pesquisa nos mostra, na prática, um exemplo de formação continuada para professores, com bases na Pedagogia Histórico-Crítica, pois utiliza com primazia os cinco passos propostos por Saviani para que se consiga o resultado almejado por essa teoria pedagógica, que idealmente deveria perpassar por toda a graduação e continuar na vida profissional do docente, pois deve o profissional docente estar sempre munido de conceitos científicos, artísticos e filosóficos para que possa auxiliar de maneira eficaz em sala de aula.

Assim, não apresentamos um passo a passo, mas contribuímos com sugestões de conteúdos, ou seja, com subsídios para a prática docente e a fornecer parâmetros ao professor para pensar, planejar, propor reflexões e debates e, conseqüentemente à apreensão do conhecimento real sobre a relação sociedade-natureza no interior do modo de produção capitalista (Bezerra, Rossi, 2020, p. 12).

Difícil pensar no combate ao esvaziamento da profissão docente sem a base da Pedagogia Histórico-Crítica. Ao falar sobre a superação das pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas Sonia Maria Shima Barroco se pauta em Saviani para nos dizer, no livro *Pedagogia Historico-Critica 30 anos*, que:

A pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani busca responder a essas indagações, num exercício da lógica dialética e numa visão histórica. Nela, a escola defendida pode trazer enfrentamentos a partir da prática social, a ela ascendendo, teorizando-a e desvendando as suas múltiplas determinações. Tem-se, assim, o concreto pensado, para apreendê-la e, desse modo, chega-se à prática educativa de um modo diferenciado daqueles criticados. Passa-se de uma prática caótica, sincrética à prática problematizada, contando-se com instrumentos teóricos e práticos para compreender seus conflitos e solucioná-los, e busca-se viabilizar a incorporação desses instrumentos como recurso para a vida dos alunos, numa etapa de catarse (Saviani, 2005b, apud. Barroco, 2011, p. 179).

A PHC tem provado sua importância e a necessidade de sua utilização na formação de professores como um referencial para elucidar e desvelar a realidade educacional e social. Embora seja o professor também uma vítima do sistema de ensino e de suas mudanças quase sempre prejudiciais a docentes e alunos, deve o professor buscar um compromisso com a educação de forma a desenvolver suas habilidades técnicas para que sua função seja cumprida de forma eficaz.

A etapa de catarse não pode se estabelecer plenamente sem que haja o cumprimento das etapas anteriores, sem que a prática social seja problematizada e elucidada à luz do conhecimento científico rigoroso. Não se trata de desconsiderar as peculiaridades dos alunos e sua realidade, mas de estabelecer a devida mediação entre esses polos, entre o ponto de partida e de chegada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como trouxemos no presente trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica surge da necessidade de uma teoria crítica que ainda acreditasse na escola, uma teoria que trouxesse a valorização da profissão docente, assim como também o conhecimento historicamente construído, e que conseqüentemente defendesse uma educação escolar emancipatória. Mesmo tendo sido desenvolvida há quarenta anos a PHC ainda é jovem e encontra muitos entraves para sua utilização pelos docentes, a exemplo da Resolução do CNE 02/2019.

A pesquisa de revisão bibliográfica realizada nos trouxe algumas respostas para as questões apresentadas inicialmente. Vimos o quanto a educação é importante para a formação do ser social e como ela pode ser usada, tanto para perpetuar as formas de dominação de uma classe sobre a outra, quanto para uma formação crítica.

Neste sentido, conclui-se que, o quadro atual, da educação escolar no Brasil, só nos mostra o quanto é urgente que a abordagem histórico-crítica é relevante e necessária seja na formação de professores como, conseqüentemente em sala de aula. Os entraves encontrados pelo caminho não podem ser maiores que o compromisso com a educação de excelência com vistas à transformação social.

REFERÊNCIAS

- Bezerra, Marcus Vinicius Freitas; Rossi, Rafael. **Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professores: a relação sociedade-natureza no capitalismo**. Anais do 39º Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (2019).
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxista. In: DELLA FONTE, Sandra Soares; 232 DUARTE, Newton. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica**. Autores Associados, 2010.
- DUARTE, Newton. **A Individualidade para Si** (livro eletrônico): contribuição de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo / Newton Duarte – Campinas, SP: Autores Associados, 2017. – (Coleção educação contemporânea).
- DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.
- GALVÃO, Ana Carolina. **Fundamentos da didática histórico-crítica** / Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Lígia Márcia Martins. – 1. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**/ João Luiz Gasparin. – 4 ed. rev. E ampl. – Campinas, Sp: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea)
- GOMES, Isadora Dias et al. **O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas**. vol.22, n.3. – Belo Horizonte, MG: *Psicol. rev.* 2016.
- MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. **História da educação escolar no brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 4, Fev/Jul, 1993.
- MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares; MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregheer; BUENO, Juliane Zacharias; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; Mazzeu, Lídiane Teixeira Brasil; BARROCO, Sonia Mari Shima; SAVIANI, Dermeval (org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. – Campinas, SP: autores Associados, 2011. – (coleção memória da educação) Vários autores.
- MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores**. / Ana Carolina Galvão Marsiglia, Lígia Márcia Martins. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.5, n.2, p. 97 - 105, Dez. 2013.
- MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária**. SCIELO Brasil, junho, 2017. disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0947>, acessos em dezembro 2024.
- MARTINS, Lígia Márcia. **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, Dez. 2013.
- MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica**. e-Curriculum, São Paulo , v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul. 2021 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000301014&lng=pt&nrm=iso, acessos em novembro 2024.
- O enigma de Karpar Hauser. Direção: Werner Herzog. Produção: Werner Herzog, Walter Saxer. Alemanha: [Werner Herzog Filmproduktion](#), [Zweites Deutsches Fernsehen](#), 1974. 1 DVD (110min).

REBOUL - SCHERRER, F. **La vie quotidienne des premiers instituteurs**; 1933-1932. Paris: Hachette, 1989. apud VILLELA, H. A primeira escola normal do Brasil; uma contribuição à história da formação de professores. Niterói: UFF, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1990. p.79

SAFFIOTTI, H. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade; São Paulo Quatro Artes, 1969.apud. BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: (64): 4-23, Fevereiro de 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 21ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12ª. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos**. PDF disponível em <https://anped.org.br/biblioteca/profissionalizacao-do-magisterio-feminino-uma-historia-de-emancipacao-e-preconceito/>, acesso em novembro de 2024.

SOUZA, J. F. A. **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores/** Neide de Silveira Duarte de Matos, Joceli de Fátima Arruda Souza, João Carlos da Silva, (org). – Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

VILLELA, Wilza Vieira. **Mulher e saúde mental: da importância do conceito de gênero na abordagem da loucura feminina**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso em novembro de 2024.

Zandonade, Viviane; Lima, Marcelo. **A valorização dos saberes: uma possibilidade de volta do trabalho ao trabalhador?** ORG & DEMO, Marília, v. 16, n. 2, p. 101-116, Jul./Dez., 2015.