

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Livaldo Teixeira da Silva

**DIDÁTICA COERENTE COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:**  
elementos de aproximação da educação do jovem adulto trabalhador

Rio de Janeiro

2018

Livaldo Teixeira da Silva

**DIDÁTICA COERENTE COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:**  
elementos de aproximação da educação do jovem adulto trabalhador

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2018

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

S586d      Silva, Livaldo Teixeira da  
              Didática coerente com a pedagogia histórico-  
              crítica: elementos de aproximação da educação do  
              jovem adulto trabalhador / Livaldo Teixeira da  
              Silva. - Rio de Janeiro, 2018.  
              175 f.

Orientadora: Marise Nogueira Ramos

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação  
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de  
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,  
Rio de Janeiro, 2018.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação do  
Trabalhador. 3. Didática. 4. Ensino Fundamental e  
Médio. 5. Trabalho. I. Ramos, Marise Nogueira.  
II. Título.

CDD 374

Livaldo Teixeira da Silva

**DIDÁTICA COERENTE COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:**  
elementos de aproximação da educação do jovem adulto trabalhador

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovado em 28/03/2018

BANCA EXAMINADORA

---

Marise Nogueira Ramos (FIOCRUZ / EPSJV / LATEPS)

---

Francisco José da Silveira Lobo Neto (FIOCRUZ / EPSJV / LATEPS)

---

Gaudêncio Frigotto (UERJ)

---

Cláudia Ramos de Souza Bonfim (Centro Educacional de Ensino Superior Cornélio Procópio)

## RESUMO

O presente estudo trata-se de uma proposta didática para a educação do trabalhador jovem/adulto, em especial no Ensino Médio. Tem como objeto de estudo a ‘Didática da Pedagogia Histórico-crítica’, um conhecimento importante para os cursos de graduação e qualificação de educadores das diferentes disciplinas e modalidades. Qual a possibilidade de a Pedagogia Histórico-crítica atuar na superação da fragmentação do trabalho didático-pedagógico na Educação do Trabalhador? Eis a questão. A motivação e justificativa deste estudo se deu pela vivência e os sucessivos encontros com o objeto na atividade acadêmico-profissional e na respectiva literatura. Nesse sentido, conceitua a Didática e Pedagogia, suas relações e historicidade; após, apresenta os fundamentos ontológico-históricos, políticos, econômicos, epistemológicos e socioculturais da educação do trabalhador e a perspectiva anunciada; em seguida, identifica na história da educação do trabalhador no Brasil as políticas, concepções e conceitos relevantes e discute a articulação entre a fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-crítica com o processo de organização do ensino-aprendizagem. Por fim, sistematiza apontamentos sobre a prática mediante diálogo da experiência com a respectiva literatura. A pesquisa bibliográfica e qualitativa toma como principais referenciais teóricos Saviani (2004; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2012 e 2015), Marx (2010), Moura, Lima Filho e Silva (2013), Gasparin (2012), Abrantes e Bulhões (2016), Frigotto (1984 e 2017) e Ramos (2001; 2003; 2010 e 2017). Para a análise documental serão utilizados como referência o Banco Mundial (2015) e Brasil (1996; 2006; 2009); Dom Bosco (2006; 2009 e 2011).

**Palavras-chave:** Didática; Trabalho; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação do Trabalhador.

## ABSTRACT

The present study is a didactic proposal for young/adult worker's education, especially in High School. Its object to study is the 'Didactics of Historical-Critical Pedagogy', an important knowledge for the educator's undergraduate and qualification courses from different subjects and modalities. What is the possibility of Historical-Critical Pedagogy acting in overcoming the fragmentation of didactic-pedagogical work in Worker's Education? That is the question. The motivation and justification of this study was given by the experience and successive meetings with the object in the academic-professional activity and in the respective literature. In this sense, it conceptualizes Didactics and Pedagogy, its relations and historicity; afterwards, it presents the ontological-historical, political, economic, epistemological and sociocultural foundations of worker's education and the announced perspective; then identifies relevant policies, conceptions and concepts in worker's education's history in Brazil and it discusses the articulation between the theoretical-methodological foundation of Historical-Critical Pedagogy and the process of teaching-learning organization. Finally, it systematizes notes about the practice, through experience dialogue with the respective literature. The bibliographical and qualitative research takes as main theoretical references, Saviani (2004, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2011, 2012 and 2015), Marx (2010), Moura, Lima Filho and Silva (2013), Gasparin (2012), Abrantes and Bulhões (2016), Frigotto (1984 and 2017) and Ramos (2001, 2003, 2010 and 2017); for the documentary analysis, World Bank (2015) and Brazil (1996, 2006; 2009); Don Bosco (2006, 2009 and 2011).

**Keywords:** Didactics; Work; Historical-Critical Pedagogy; Worker's Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
Apresentação .....	7
Definição do Problema: (objeto de estudo) .....	8
Motivação e Justificativa .....	10
Objetivos.....	11
Procedimentos Metodológicos .....	12
<b>CAPÍTULO I - OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR E A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> .....	15
1.1 O Cenário Pedagógico da Educação do Trabalhador na Atualidade.....	16
1.2 Pedagogia Hegemônica e a Autonomia do Sujeito: Uma Análise Crítica do Relatório <i>Mente, Sociedade e Comportamento</i> .....	29
1.3 Os Fundamentos Histórico-Ontológicos da Relação Trabalho e Educação .....	36
1.4 Conceitos Fundamentais em Debate.....	43
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>UMA ARTICULAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> .....	53
2.1.Tendências e Concepções pedagógicas .....	53
2.1.1.Teorias Não-Críticas.....	54
2.1.1.1.A Pedagogia da Escola Tradicional.....	55
2.1.1.2.A Pedagogia da Escola Nova.....	56
2.1.1.3.A pedagogia Tecnicista .....	58
2.1.2.Teorias Crítico-Reprodutivistas.....	59
2.2.Aproximações da Pedagogia Histórico-crítica na Educação Escolar .....	60
2.2.1.As Origens e o Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-crítica .....	65
2.2.2.A Elaboração de “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica” .....	79

### **CAPÍTULO III**

<b>A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO DO JOVEM ADULTO E O PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO .....</b>	<b>88</b>
3.1 A Periodização Histórico-Cultural e a Educação do Jovem Adulto.....	89
3.2 O Movimento Didático-pedagógico do Processo de Ensino – Aprendizagem .....	106
3.2.1 Prática Social (inicial) .....	106
3.2.1.1 Teoria.....	106
3.2.1.2 Procedimentos Práticos.....	111
3.2.2 Problematização.....	114
3.2.2.1 Teoria.....	114
3.2.2.2 Procedimentos Práticos.....	116
3.2.3 Instrumentalização.....	118
3.2.3.1 Teoria.....	118
3.2.3.2 Procedimentos Práticos.....	121
3.2.4 Catarse .....	127
3.2.4.1 Teoria.....	127
3.2.4.2 Procedimentos Práticos.....	130
3.2.5 Prática Social (final) .....	132
3.2.5.1 Teoria.....	132
3.2.5.2 Procedimentos Práticos.....	133
3.3 Chegando e Partindo: a teoria didática como práxis .....	134

### **CAPÍTULO IV**

<b>TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: Elaborando uma Didática.....</b>	<b>138</b>
4.1 Educação Básica – O Alicerce Necessário .....	139
4.2.Trajetoária Acadêmico-profissional – do Pedagogo ao “Pedagogista” .....	143
4.3 Elaboração e Implementação do Curso de Pedagogia.....	146
4.3.1 Extensão em Políticas Públicas, Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores .....	157
4.4 Curso de Extensão em Fundamentos da Educação e Didática .....	160
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO

### 1. Apresentação

A Educação dos Trabalhadores em sua historicidade é o eixo central de nosso estudo, contudo, a Didática, como organização do ensino, é uma importante área do saber, o que exige, por parte do educador, um conhecimento elaborado e sistematizado das diferentes disciplinas, áreas do saber, níveis e modalidades da educação, em especial nos cursos de formação inicial e continuada para professores e pedagogos. O Jovem Trabalhador Adulto, o qual estamos nos aproximando é o estudante que cursa o Ensino Médio, em especial, a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio (EPT) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nosso envolvimento com a temática é de longa data, desde o período que atuei como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de educação de Sertaneja e Cornélio Procópio, e nos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e o Médio Integrado à Formação Docente, com os cargos de professor e professor pedagogo na rede estadual do Paraná. A temática extrapolou a Educação Básica, e quando fui lecionar no Ensino Superior público e privado fui instigado a buscar uma prática fundamentada numa teoria da educação. O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), atualmente, é o espaço de minha experiência profissional, mais especificamente o Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE-CAp).

No contexto da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, (contra) reforma do Ensino Médio), torna-se uma tarefa relevante a discussão desta temática hodiernamente, visto que estamos em um momento culminante de regressão dos direitos humanos e sociais, e da perda dos direitos trabalhistas historicamente conquistados. Tomamos como objeto de estudo a ‘Didática da Pedagogia Histórico-crítica na Educação do Trabalhador’, destacando a atividade-guia do jovem/adulto trabalhador; a inferência direta na posição em que a escola se coloca diante da problemática da educação, inserida numa totalidade concreta; e, por último, considerações a respeito das mediações particulares e singulares deste sujeito.

Articulando a prática cotidiana e suas plurideterminações, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa em livros, artigos científicos e documentos oficiais. Além de ser um

trabalho no sentido político-pedagógico, buscaremos instrumentalizar o trabalhador sobre uma didática que fomente uma formação plena de sentido no seu projeto de vida.

Colocamo-nos à disposição do desafio de tratar da Educação dos Trabalhadores não de forma pragmática e descritiva, mas recuperando uma didática ancorada no método materialista histórico dialético, o que consideramos constituir uma Pedagogia – Ciência da Educação. Nesse sentido, situamos a educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação dos trabalhadores em suas políticas, concepções e conceitos fundamentais. Seguidamente discutiremos a ‘didática da Pedagogia Histórico-crítica’, fundamentada em autores e obras, enfatizando a relação teoria e prática, observando a teoria histórico-cultural e o movimento didático-pedagógico. E, por fim, colocaremos alguns apontamentos que serão constituídos por nosso diálogo, partindo de nossa experiência com a prática didático-pedagógica e mediados pela literatura que trata o assunto e se encontra com nossa produção.

## **2. Definição do Problema: (objeto de estudo)**

Qual a possibilidade de a Pedagogia Histórico-Crítica atuar na superação da fragmentação do trabalho didático-pedagógico, na Educação do Trabalhador? Eis a nossa questão norteadora.

Propomos algumas questões que consideramos pertinentes para responder a questão principal, das quais elencamos:

- ✓ Qual a problemática da pedagogia no cenário pedagógico contemporâneo?
- ✓ Quais são os fundamentos ontológico-históricos, políticos, econômicos, epistemológicos e socioculturais da educação do trabalhador historicamente em disputa no capitalismo e, em especial, no Brasil?
- ✓ Quais são os conceitos, as categorias e concepções que fundamentam uma didática para uma educação emancipadora?
- ✓ Como articular a fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-crítica e o processo de ensino-aprendizagem, considerando nossa própria experiência e as elaborações da literatura sobre a temática?
- ✓ Que apontamentos podem ser pertinentes para o planejamento e aplicação dos conteúdos escolares na perspectiva didática dessa pedagogia, (conteúdos,

objetivos, procedimentos metodológicos e avaliação), nas diversas áreas do saber?

Primeiramente, é preciso especificar o sentido da escola e da educação, que é explicitar aqui o próprio objeto de estudo, em especial, na educação do trabalhador, uma vez que a escola não tem o papel de “(...) mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.” (SAVIANI, 2012, p. 2).

Para tanto, faz-se necessária a articulação dos processos didáticos a finalidades educacionais desde o planejamento. Para Libâneo (1994), o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, não estando restrita ao espaço da sala de aula. O autor afirma que a Didática é uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais; dessa forma, fundamentada na Pedagogia, trata-se de uma disciplina pedagógica.

Libâneo (1994, p. 16) afirma: “A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a Pedagogia”. Já em Libâneo (2008, p. 29-30), identificamos aproximações do conceito de Pedagogia e do fenômeno do qual se ocupa. Para ele, Pedagogia é, [...] o campo “do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. E, por isso, é a ciência que “investiga práticas, processos, fatos, métodos e formas de educar, sem se restringir a isto,” uma vez que se constitui em “um campo de conhecimento sobre a problemática na sua totalidade e historicidade, e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Vale ressaltar que o autor constituiu a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, sendo suas publicações importantes para o campo da pedagogia e da didática.

O presente estudo tem como objetivo geral investigar a contribuição da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica na superação da fragmentação da teoria e da prática, na educação dos trabalhadores, em especial os de educação do adulto jovem. Consideramos que existem outros trabalhos que tratam da didática da Pedagogia Histórico-crítica, embora não especificamente sobre o ponto de vista da educação do jovem/adulto trabalhador, os quais poderão ser incorporados ao nosso como referenciais valiosos. Dessa forma busca-se também

uma proposta historicamente validada contemplando a ciência, a arte e a técnica do fazer pedagógico.

Considerando que a educação omnilateral<sup>1</sup> não admite a redução da formação do trabalhador à profissionalização e entendendo o trabalho no sentido ontológico-criativo<sup>2</sup>, buscamos compreender a didática na perspectiva anunciada.

### **3. Motivação e Justificativa**

As motivações e justificativa vêm ao encontro da própria vivência, ressaltando a trajetória acadêmica e profissional de sujeito trabalhador da educação. Nesse sentido, articulo as memórias à produção intelectual; ou seja, nas diversas experiências na educação básica e ensino superior com a didática da pedagogia histórico-crítica na educação do trabalhador.

A Pedagogia como Ciência da Educação tem se apresentado em crise no cenário contemporâneo, num momento histórico próprio da negação da ciência e das condições de superação da fragmentação na formação do sujeito (DUARTE, 1998; 2006). Por outro lado, essa ciência tem um amplo arcabouço teórico e se constitui ciência “da” e “para a” prática educativa (SAVIANI, 2008b), não se tratando de uma ciência positiva e prescritiva imediata, pragmática e, sim, uma ciência que elabora a sua compreensão da prática educativa na sua totalidade e historicidade (LIBÂNEO, 2008); o que justifica a relevância da temática, por se tratar da articulação teoria e prática. O conhecimento sobre os fundamentos e a prática do trabalho pedagógico, em específico da Didática, não se dá de forma isolada e sim com um trabalho antecipadamente pensado e articulado, resultando num plano de trabalho para docente e discente, o que possibilita uma investigação mais precisa do nosso objeto de estudo.

A Pedagogia Histórico-crítica, conforme mencionado, tem como seu precursor no Brasil Dermeval Saviani. O pesquisador, posicionando-se diferentemente das pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas, apresenta uma concepção que expressa um currículo e uma

---

<sup>1</sup> Confira Junior, Justino de Sousa in: (PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César Franca On Line). “Na consideração de Manacorda o conceito de omnilateralidade representa uma formação mais ampla, mais avançada, mas não antagônica ao metabolismo do capital, por isto, talvez, não haja necessidade da consideração das premissas materiais da construção do homem omnilateral - a criação de novas bases sociais que permitam o livre desenvolvimento das potencialidades humanas.”

<sup>2</sup> Confira (MARX, 2010).

didática, não nas perspectivas fragmentadas ou nos modismos pedagógicos, trata-se de uma perspectiva de historicidade e totalidade.

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-crítica tem sido estudada desde a década de 1980, surgindo a partir daí diversas pesquisas, formulações e propostas didáticas; muitas vezes, essas são apresentadas em reflexões nas disciplinas, nas áreas e nos níveis e modalidades de ensino, tanto na Educação Básica como também no Ensino Superior.

Assim como a Pedagogia Histórico-crítica tem nos brindado com experiências em diversos campos, tem-se na educação do trabalhador um espaço a pensar sobre a possibilidade da didática do ponto de vista da emancipação das classes subalternizadas, o que justifica o estudo da presente temática, a qual deve investigar e sistematizar os estudos existentes que apontam e permitem identificar o potencial emancipador da Pedagogia Histórico-crítica na relação teoria-prática na educação do trabalhador, em especial no Ensino Médio e na Educação do Jovens/Adultos Trabalhador.

#### **4. Objetivos**

Nosso objetivo geral foi investigar a contribuição da ‘Didática da Pedagogia Histórico-Crítica’, para a superação da fragmentação teoria e prática, na Educação do Trabalhador. Nessa mesma orientação, e especificamente, objetivamos:

- a) Conceituar a Didática e Pedagogia, ‘Didática da Pedagogia Histórico-crítica’, suas relações e historicidade;
- b) Estudar os fundamentos ontológico-históricos, políticos, econômicos, epistemológicos e socioculturais da educação do trabalhador na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica;
- c) Identificar na história da educação do trabalhador no Brasil as políticas, concepções e conceitos relevantes para a construção de uma didática na perspectiva anunciada;
- d) Discutir a articulação entre a fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-crítica com o processo de ensino-aprendizagem, com base em nossas vivências e experiências sobre o tema e na literatura produzida nessa mesma perspectiva;
- e) Sistematizar apontamentos sobre a prática da pedagogia histórico-crítica para a educação do trabalhador, mediante diálogo da experiência com a respectiva literatura.

## 5. Procedimentos Metodológicos

Partimos das reflexões acumuladas em nossa prática educativa e das pistas conceituais e históricas, numa investigação centrada na apreensão da práxis-pedagógica e de seus condicionantes. Nesse sentido, para perquirir melhor, de acordo com os objetivos propostos, recorreremos à pesquisa bibliográfica, análise documental e, por fim, faremos a sistematização de apontamentos didáticos que contribuam com a Educação dos trabalhadores, em especial na relação da teoria e prática pedagógica.

Conforme Medeiros (2010, p. 39), a “pesquisa bibliográfica constitui-se em fontes secundárias.” Dessa forma, requer “o levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa que será realizada. Seu objetivo é colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto do seu interesse.”.

Lakatos e Marconi (1992, p. 43-44) aprofundam essa ideia, afirmando:

Trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 271), a pesquisa qualitativa deve ser iniciada coletando dados, o que permite a elaboração da “teoria base”, sendo essa, “o conjunto de conceitos, princípios e significados. O esquema conceitual pode ser uma teoria elaborada, com um ou mais constructos. Desse modo, faz-se necessário correlacionar a pesquisa com o universo teórico.”. Nossa pesquisa, porém, dialoga com nossas próprias experiências sistematizadas.

Partimos do levantamento bibliográfico e da revisão de literatura com fins de apropriação de elementos que embasaram a didática da Pedagogia Histórico-crítica na educação dos trabalhadores, acrescentamos, na perspectiva do trabalho em seu conceito não deformado. Foram considerados as fontes primárias, os documentos oficiais, a internet, a legislação no contexto histórico, bem como elementos teóricos e empíricos que tratam do assunto, assim como as fontes secundárias, livros e artigos científicos. Tomamos a perspectiva materialista histórico-dialética para a análise, a partir da qual constituímos as categorias: trabalho como princípio educativo, formação politécnica e omnilateral, e formação integrada. Compreendemos, assim, que são categorias teóricas que estruturam a Pedagogia Histórico-crítica. Com base nessas, buscamos identificar categorias empíricas, isto é, aquelas que emergem dos documentos e da nossa própria experiência pedagógica acadêmica e profissional. Essas foram confrontadas com as categorias

teóricas a fim de compreender as proximidades entre os documentos e as experiências com a perspectiva estudada, de modo que nos possibilitou identificar o quanto esta pode contribuir para a superação da fragmentação teoria e prática na educação do trabalhador, nosso objetivo geral.

Para fim de exposição, iniciaremos a introdução apresentando a temática, a definição do problema e o objeto de estudo, a motivação e justificativa da pesquisa (apresentaremos o conceito de Didática e Pedagogia e suas relações no campo científico), o objetivo geral e os específicos. Nossos principais referenciais teóricos são: Saviani (1985; 2004; 2005; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2012 e 2015); Marx (2010); Moura, Lima Filho e Silva (2013); Gasparin (2012); Abrantes e Bulhões (2016); Frigotto (1984 e 2017); Ramos (2001; 2003; 2010 e 2017) e Neves (2015). Para a análise documental utilizaremos Banco Mundial (2015) e Brasil (1990; 1996; 2006; 2009 e 2017) e Dom Bosco (2006; 2009 e 2011). Os autores foram selecionados devido a suas vinculações com a temática e com a epistemologia estudada; os documentos foram escolhidos pela necessidade de levantamento da trajetória acadêmico-profissional.

No capítulo um estudaremos “Os Fundamentos da Educação do Trabalhador e a Perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica”. Iniciaremos apresentando o cenário pedagógico da Educação do Trabalhador na atualidade. Em seguida, faremos uma análise crítica do Relatório do Banco Mundial (2015); dessa forma, buscaremos apresentar os rumos das políticas hegemônicas para a formação dos sujeitos dos países de capitalismo periférico. Em contraposição, recuperaremos os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação e, partindo destes, entendendo a educação em sua totalidade e historicidade, buscaremos aprofundar, primeiramente, os conceitos fundamentais que são princípios fundantes na elaboração da Pedagogia Histórico-crítica.

No capítulo dois discutiremos “A Articulação da Fundamentação Teórico- Metodológica da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Apresentaremos as tendências e concepções pedagógicas na educação escolar. Primeiramente, as teorias não-críticas: a Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista e, em seguida, as Teorias Crítico-reprodutivistas. Contrapondo-se a essas, faremos aproximações da Pedagogia Histórico-crítica na Educação Escolar desde as suas origens e desenvolvimento até a articulação e a elaboração de “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica”<sup>3</sup>.

No capítulo três aproximaremos a Pedagogia Histórico-Crítica da Educação do Jovem Adulto e o processo de Ensino-aprendizagem. Iniciaremos com a periodização histórico-

---

<sup>3</sup> Referência a obra de João Luiz Gasparin (2012).

cultural da fase do Jovem Adulto; e seguidamente, culminaremos com a apresentação do movimento didático-pedagógico do Processo de Ensino-Aprendizagem propostos por Dermeval Saviani e desenvolvidos também por João Luiz Gasparin: Prática Social (inicial), Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social (final). Por último, apresentaremos algumas considerações preliminares.

No capítulo quatro sistematizaremos um memorial de nossa trajetória e experiências na formação docente, dos quais propiciaram o encontro com nosso objeto de estudo e a elaboração de uma didática na teoria e na prática. Nessa trajetória recuperamos a memória dos tempos da Educação Básica, a qual consideramos o alicerce necessário para nossa constituição de sujeito. Logo após descreveremos a nossa trajetória acadêmico-profissional – do Pedagogo ao Pedagoga, primeiramente das experiências no Ensino Superior: Docência na Universidade Estadual do Norte do Paraná e a docência e na Coordenação de curso na Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio e, por fim, a atuação no Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores, culminando com o Curso de *Fundamentos da Educação e Didática* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Nas considerações finais colocaremos respostas às nossas objetivações e às perspectivas que se abrem para o campo de estudo da educação dos trabalhadores; em especial, tratando da didática na perspectiva abordada.

## CAPÍTULO I

### OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR E A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para fundamentar a educação, a pedagogia e a didática do ponto de vista do trabalhador é necessário abrir os horizontes do conhecimento, numa perspectiva histórica, dando atenção aos condicionantes sócio-históricos, que evoluem o fenômeno educativo escolar, em especial, a prática pedagógica docente.

Primeiramente, devemos explicitar quem é o trabalhador a que estamos nos referindo. Assim, ao longo do texto ficará evidente que o trabalhador em questão é geralmente o educando da escola pública, em especial, aqueles oriundos da classe que têm como forma de sobrevivência apenas a venda da força de trabalho. Contudo, se destacam os trabalhadores da educação e, por consequência, a educação do trabalhador e o trabalho docente, que constituem um saber fundante na mediação do processo pedagógico. Nesse sentido, a primeira questão que isto remete é: quais são os fundamentos ontológico-históricos, políticos, econômicos, epistemológicos, socioculturais, e, decorrentes destes, as bases didáticas e psicopedagógicas da educação do trabalhador, historicamente em disputa, em especial, no Brasil?

Primeiramente, contextualizamos a recente (Contra) Reforma do Ensino Médio no cenário pedagógico da Educação do Trabalhador contemporâneo, levando em conta a legislação e a literatura que trata da educação brasileira nas últimas décadas. Na sequência, fizemos uma análise crítica do Relatório: *Mente, Sociedade e Comportamento* (Banco Mundial, 2015), buscando caracterizar as concepções dos organismos internacionais, presentes no documento, que se encontram em curso e que influenciam as concepções e, conseqüentemente, as políticas públicas de formação inicial e continuada no campo da educação na realidade brasileira. Culminamos ao objetivo desse capítulo apresentando os fundamentos ontológico-históricos da relação trabalho e educação; e, partindo desses, buscando situar os fundamentos políticos, as bases: econômica, epistemológica; e mais especificamente, as bases: didática e psicopedagógica da educação do trabalhador com a lente da pedagogia histórico-crítica. Num segundo objetivo, complementar ao primeiro, coube-nos identificar conceitos relevantes para a elaboração de uma didática na perspectiva pedagógica anunciada. Por fim, apresentamos a atualidade da Pedagogia Histórico-crítica em sua relação com a formação plena do sujeito, dessa forma, considerando a educação escolar como *locus*

apropriado para a formação do trabalhador, porém, nas condições atuais, será contemplado também a formação dos docentes para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, em especial para o público Jovem Adulto Trabalhador.

### 1.1. O CENÁRIO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR NA ATUALIDADE.

Partindo de nossa prática como professor, pedagogo e diretor, viemos observando que nos constitui sempre um empecilho, do ponto de vista tanto teórico quanto prático, para a formação humana em sua plenitude, a fragmentação teoria e prática pedagógica. Nesse sentido, estudar o cenário pedagógico contemporâneo constitui uma problematização da temática politécnica, formação politécnica e omnilateral. Tomada a consciência da problemática no cenário pedagógico atual advindo das últimas cinco décadas do movimento histórico do trabalho e, mais especificamente, do trabalho docente, reafirmamos os fundamentos, conceitos e concepções que norteiam a perspectiva anunciada.

O cenário pedagógico contemporâneo tem sido marcado por uma profunda crise política e econômica, no qual também se exacerbam os retrocessos sociais das reformas trabalhista, previdenciária e, especificamente, do Ensino Médio. No âmbito da educação escolar, a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) modifica a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), com destaque para o Ensino Médio, a Educação Profissional Técnica, nível e modalidade que têm maior responsabilidade na (con)formação do trabalhador.

De forma célere, o golpe de 31 de agosto de 2016 articula a PEC 55, já aprovada, com as tão ou mais drásticas reformas da previdência e trabalhista. Concomitantemente a estas reformas, sempre que há golpes há mudanças mais ou menos profundas no campo educativo. A ditadura empresarial militar de 1964, ao longo de sua duração, efetivou reformas, sob o ideário da ideologia do capital humano, da pré-escola à pós-graduação. Na década de 1990, sob o autoritarismo do projeto neoliberal, impediu-se a aprovação da LDB construída no debate amplo na sociedade e foram sendo tomadas as medidas ad hoc pautadas pelos organismos internacionais, dos quais o ex-Ministro Paulo Renato de Souza e grande parte de sua equipe tinham sido ou eram membros ativos. Equipe que volta a comandar de fato o MEC nas políticas educacionais, mormente do ensino médio, dentro do Golpe de Estado. (RAMOS e FRIGOTTO, 2017, p. 31)

Não adentraremos aqui nas especificidades da reforma do Ensino Médio, mas é nesse contexto que se dá nossa pesquisa, sendo importante destacar que, em nossa análise, uma mudança na forma organizativa do ensino sinaliza posições pedagógicas. Essas envolvem

concepções, conceitos que são fundamentais para o trabalho docente, conseqüentemente, para a educação do trabalhador, inferindo substancialmente nos contornos de nosso objeto de estudo.

Esse cenário é fruto de uma ideologia que vem se renovando no campo educacional, a qual Frigotto (1984) desmistificou em seus estudos – a chamada Teoria do Capital Humano – como uma teoria reprodutora do senso comum e instrumento ideológico do capital. Mais tarde, Ramos (2010) identifica sua presença predominante na educação dos trabalhadores técnicos da saúde, dessa vez, com uma nova roupagem, a pedagogia das competências. Notamos que, tanto Frigotto quanto Ramos, compreendem a formação humana na perspectiva anunciada, tornando-se referenciais importantes para a investigação da Educação do Trabalhador na perspectiva histórico-crítica. Eles corroboram para apropriação dos princípios da Pedagogia Histórico-crítica por investigarem a formação humana na perspectiva do materialismo histórico-dialético e por considerarem o trabalho como o princípio educativo e a educação politécnica e omnilateral como horizonte da formação emancipadora.

Gaudêncio Frigotto, ao analisar a Teoria do Capital Humano, a denuncia como uma ideologia mantenedora do senso comum e anuncia uma concepção de formação omnilateral, tendo a humanização plena do homem como perspectiva da práxis para a superação da condição fragmentária do ser humano.

Tomamos suas próprias palavras:

Isto nos indica que a organização da escola que se articula aos interesses da classe trabalhadora define-se, no seu ponto de partida, por uma direção política cuja a determinação é localizada não na escola, mas nas práticas sociais fundamentais, onde o partido ideológico, com intelectual coletivo, é sua origem. Entretanto, a dimensão política específica da escola explicita pela aquisição efetiva do saber elaborado e sistematizado e por sua articulação à luta hegemônica da classe. A tarefa de organização da escola para que isso ocorra pressupõe não apenas a direção política, mas uma competência técnica orientada pela primeira. (FRIGOTTO, 1984, p. 226).

Ramos estudou as teorias e práticas de formação no cenário da educação profissional em saúde no Brasil. O estudo foi realizado a partir da formação dos trabalhadores técnicos de saúde; nesse sentido, consideramos que a pesquisadora faz apontamentos para o currículo dessa formação, onde a técnica não está dissociada do compromisso político. Assim, ao abordar as concepções em disputa no cenário da educação profissional em saúde, a autora elaborou um estudo que instituiu conhecimentos e caminhos que identificam e problematizam “os referenciais epistemológicos e eticopolíticos que orientaram as políticas de educação

profissional em saúde no Brasil, desde a década de 1980 até a de 2000, em seus fundamentos e contradições.” (RAMOS, 2010, p. 15).

De acordo com a autora, sob essas contradições, a concepção de formação politécnica e omnilateral não se tornou predominante na educação dos trabalhadores da saúde. Porém, a pesquisa teve como objetivo central,

identificar e analisar os referenciais epistemológicos, metodológicos e eticopolíticos que orientaram as políticas de educação profissional em saúde no Brasil desde a década de 1980 até 2000, em seus fundamentos e contradições, bem como sua apropriação consentida ou crítica. (RAMOS, 2010, p 28).

Ramos discute diversos referenciais teóricos presentes nas concepções e práticas de educação profissional de saúde, dentre os quais estão Paulo Freire, David Ausubel e John Dewey. Além de historiar a educação profissional no Brasil, faz análise de fontes primárias, de legislação e de documentos oficiais dos Ministérios da Educação e de Saúde. Ao posicionar-se pela construção de hegemonia da concepção de educação politécnica, apresenta o estudo com finalidade de contribuir evidenciando as conquistas e contradições das Escolas Técnicas do SUS e, também, “mediar a análise crítica de suas concepções em direção ao projeto de formação omnilateral e politécnica dos trabalhadores técnicos em saúde.” (RAMOS, 2010, p. 29). O estudo identifica nas novas elaborações burguesas da pedagogia a pedagogia das competências, a qual desembocou como referencial para a educação profissional em saúde, em especial nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS).

Os estudos realizados no levaram à seguinte conclusão: diferentemente do que pensávamos, a partir da nossa experiência com as ETSUS, as concepções e práticas dessas escolas não se constituem em uma síntese teórica, mas sim numa síntese epistemológica pragmática. Nesta síntese esta pedagogia escolanovista permeada por elementos da pedagogia libertadora e atualizada pela pedagogia das competências. Se considerávamos que a não hegemonia da concepção politécnica se explicava pelo obstáculo imposto pela síntese, concluímos que este existe, na verdade, em função da coerência entre os referenciais epistemológico e pedagógico, e a oposição entre esses e a politecnicidade, cuja raiz epistemológica é o pensamento histórico-dialético. (RAMOS, 2010, p. 34).

A pedagogia das competências se respalda no arcabouço teórico das pedagogias que se identificam com o lema Aprender a Aprender. De acordo com Duarte (2006), as chamadas “pedagogias do aprender a aprender”, além da força do ‘slogan’, também apresentam sistematizações parciais a seus interesses de classe e/ou grupos; nesse sentido, valorizamos uma pedagogia que seja afirmativa sobre o ato de ensinar e aprender.

Ainda concordando com Duarte, o cenário pedagógico contemporâneo é marcado pela plena vigência do ideário educacional das pedagogias relativistas, essas representadas pelo construtivismo, pela pedagogia de projetos, pela teoria do professor reflexivo e pela pedagogia das competências, tendo em comum a negação da superação do modo de produção capitalista, por isso se vinculam ao projeto social hegemônico. (DUARTE, 1998; 2006).

Nesse sentido, a pedagogia e as ciências que têm a educação como objeto enfrentam um momento histórico de negação da ciência e a possibilidade de sua contribuição para a superação da fragmentação do sujeito; isso tem desencorajado a implementação, ou mesmo, a formulação de uma didática na perspectiva da totalidade e historicidade, características da Pedagogia Histórico-crítica. Dessa forma, quando não somos (os professores e pedagogos) condicionados ao planejamento de ensino-aprendizagem tecnicista, podemos nos esquivar da problemática relativizando a racionalidade do planejamento, tornando ainda mais grave a crise do trabalho docente na atualidade, constituindo um verdadeiro desafio para a formação do educador pleno como premissas de libertação para toda a classe trabalhadora.

No cenário pedagógico contemporâneo, o lema: “aprender a aprender” tornou-se bastante difundido. Duarte (1998; 2006), ao estudar o lema referido no Relatório Jaques Delors, entendeu ser necessário analisar o fenômeno como parte de um processo mais amplo, qual seja, o avanço do pensamento neoliberal e pós-moderno. O autor entendeu que existe todo um enlace epistemológico entre neoliberalismo, o pós-modernismo e o construtivismo, corrente que vem sendo bastante difundida nas escolas brasileiras. Duarte afirma que são pedagogias negativas na medida em que rejeitam o conhecimento histórico e a superação do sistema capitalista. Diante disso, o autor desafia os educadores a uma pedagogia afirmativa sobre o ato de ensinar. Porém, antes é necessário compreender que as concepções do senso comum são apropriadas por grupos e classes, ou frações de classe, orientando a política educacional há algum tempo. Por isso esse ideário vêm se fortalecendo e atinge seu ápice neste momento histórico.

Em se tratando das concepções e práticas pedagógicas dominantes nas últimas três décadas, Saviani (2008a, pp. 425-442) trata historicamente das raízes do neoprodutivismo e suas variantes, que contemplam o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecniscismo. Dermeval Saviani explicita as bases econômico-pedagógicas das pedagogias do capital, as bases didático-pedagógicas do lema “aprender a aprender”, do neoescolanovismo, do neoconstrutivismo e a pedagogia das competências, essas que remontam a décadas anteriores,

dando-nos uma dimensão ampla da problemática da formação humana, sendo fonte importante para a caracterização do cenário pedagógico contemporâneo.

Na década de 1980, Saviani (2009) já havia elaborado uma sistematização denominada “As teorias da educação e o problema da marginalidade”. As tendências e concepções da educação são classificadas em dois grandes grupos: o primeiro o das pedagogias não-críticas e o segundo das teorias crítico-reprodutivistas.

Como teorias não-críticas, poderíamos chamar as concepções de cunho político liberal, pois elas visam, em suas finalidades primeiras, a justificação do modo de produção vigente; enfatizam a defesa da liberdade, dos direitos e interesses individualistas na sociedade; e justificam a forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, ou melhor sintetizando, uma teoria que corrobora para a manutenção do “*status quo*”<sup>4</sup>. Já no segundo grupo, apresenta as Teorias Crítico-reprodutivistas, entendendo que são críticas porque postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Afirma que elas não constituem pedagogias, pois não apresentam proposta pedagógica, compreendendo que o caráter reprodutivista da escola não permitiria que ela fosse diferente. Disto se concluiria sobre a inviabilidade de uma proposta pedagógica vinculada aos interesses dos trabalhadores. (SAVIANI, 2008a).

A crítica histórica de Saviani (2009) se dá, primeiramente, no confronto com a Escola Nova, essa fustiga a Pedagogia tradicional, imputando a ela todos os vícios e nenhuma virtude. As teses do autor, por sua vez, fazem a contraposição a este pensamento, funcionando como antíteses. Tem-se aí a necessidade de uma teoria que supere tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova. Saviani recorre à “teoria da curvatura da vara”, de Lenin. Assim como Paulo Freire faz a crítica à pedagogia bancária (tradicional), o autor elabora uma consistente crítica histórico-dialética do movimento da escola nova e suas crenças pedagógicas. Para ele, a escola nova deslocou o eixo da questão pedagógica:

(...) do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2009, p. 8).

---

<sup>4</sup> Podemos destacar a Pedagogia Tradicional, Nova e Tecnicista nessa perspectiva.

Vejamos que já na década de 1980 o lema ‘aprender a aprender’ aparece como slogan da escola nova. Na década de 1970, o desgaste do escolanovismo faz crescer, na mesma direção das teorias não-críticas, a influência da Teoria do Capital Humano<sup>5</sup>, decorrendo o tecnicismo educacional e a Pedagogia Produtivista. Na crítica ao escolanovismo, Saviani (2009) ressalta que a escola nova é um movimento ligado a mudança de interesse das classes dominantes em relação a função social da escola no modo de produção capitalista. Dessa forma, o autor propõe uma pedagogia para além das pedagogias tradicional, nova e tecnicista; assim, na contramão da concepção dominante surge a Pedagogia Histórico-crítica. Apresentaremos a proposta na prática pedagógica nos capítulos seguintes, onde apresentaremos a didática dessa concepção.

Se na década de 1980 houve um avanço na produção e difusão das pedagogias críticas, na década seguinte, de 1990, as bases do escolanovismo e do conservadorismo retornam com uma nova roupagem. A VI Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1991, teve como tema central a “Política Nacional de Educação”. Foram debatidos cinco temas básicos: “Escola básica”, “Estado e Educação”, “Sociedade civil e educação”, “Trabalho e educação” e “Universidade e educação”. O autor ressalta o âmbito dos temas “Estado e educação” e “Trabalho e educação”, pois neles encontram-se as análises explicitadoras da nova fase que caracterizará a década de 1990. Destaca-se no tema “Escola básica” o trabalho de Luís Carlos de Freitas, intitulado “Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?”. (SAVIANI, 2008a, p. 425)”.

No tema “Trabalho e educação”, a mudança das bases produtivas foi abordada nos diversos momentos, destacando os simpósios “As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora” e “Os impactos da revolução tecnológica: transformação dos processos produtivos e qualificação para o trabalho”. (COLETÂNEA CBE, 1992b apud SAVIANI, 2008a, p. 426).

A década de 1990 culminou com a revolução microeletrônica; assim, o clima cultural desde essa época vem sendo chamado de pós-moderno, mais especificamente desde a publicação do livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979” (SAVIANI, 2008a). Assim:

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso

---

<sup>5</sup> (SCHULTZ, 1973).

significa que antes de produzir objetos se produzem os símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta, a fim de sujeitá-la aos desígnios humanos, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. (SAVIANI, 2008a, p. 426-427).

Essa concepção anuncia o fim dos grandes relatos, entendendo que, se na “ciência moderna” havia a legitimação por meio dos discursos filosóficos, das metanarrativas, a ciência pós-moderna é caracterizada pela desconfiança dessas. A psicologia behaviorista foi refuncionalizada, visando instaurar competências, “não é de modo algum a melhor performance, mas com a diferença como parologia.” (Lyotard, 2002, p. 108 apud SAVIANI, 2008a, p. 427).

Em termos econômico-políticos, a denominação que se generalizou é “neoliberalismo”. Se o clima pós-moderno remete ao livro de Lyotard, o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir reformas consideradas necessárias a América Latina. (SAVIANI, 2008a, p. 427).

Assim foram tomados os rumos da política mundial, destacando a ascensão de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979 e 1990), de Ronald Reagan nos Estados Unidos (1981 a 1989) e Helmut Kohl na Alemanha (1982 e 1998). Esses governos “representavam a posição conservadora nos respectivos países e se instauraram sob o signo do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman” (SAVIANI, 2008a, p. 427); esse último obteve o Prémio Nobel de Economia de 1974 e 1976. O Neoliberalismo convergiu para o combate ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal clássico; assim,

(...) a reordenação empreendida implicou, no campo econômico, a elevação do status de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulamentação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos; no campo político a crítica às democracias de massa. (Fiori, 1998 apud SAVIANI, 2008a, p. 427-428).

Na América Latina, o consenso implicava, primeiramente, “um programa rigoroso de equilíbrio fiscal, por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos”. Em segundo, “uma rígida política monetária visando à estabilização”, e por fim, “a desregulamentação dos mercados tanto no financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial”. Por meio de condicionalidades foram-se impondo essas políticas que, em seguida, vão sendo assumidas pelas elites econômicas e políticas desses países, incluindo o Brasil. Nesse contexto, as ideias pedagógicas assumem o discurso do fracasso da escola pública, justificando que o Estado é incapaz de gerir o bem comum, sobrando como alternativa única a primazia do mercado da

educação. Nesse sentido, as variantes do escolanovismo, produtivismo e do tecnicismo, assumindo essa nova roupagem, lança mão dos prefixos, “pós” e “neo”. (SAVIANI, 2008a, p. 428).

Em relação às bases econômico-pedagógicas, a crise da sociedade capitalista culminou na década de 1970, fomentando a reestruturação dos processos de produção, substituindo o modelo fordista pelo toyotista.

(...) apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polyvalentes visando à pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (SAVIANI, 2008a, p. 429).

Nessas condições, aumentou a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores, com o interesse de um preparo polivalente, com base no domínio de conceitos gerais, abstratos, especialmente os de ordem matemática. Reafirmou-se a Teoria do Capital Humano, mas ressignificada; assim, na década de 1990 vai-se reforçando a lógica e satisfação dos interesses privados. Nesse contexto, recua-se a iniciativa do Estado na formação do trabalhador; esse terá que se esforçar para adquirir competências e habilidades em diversos cursos fragmentados e vendidos no mercado para ter o status de empregabilidade. (SAVIANI, 2008a). Em vez do desenvolvimento inclusivo do período Keynesiano, o mercado almeja, dessa vez, o crescimento excludente; a Teoria do Capital Humano refuncionalizada alimenta a perseguição da produtividade na educação. A concepção produtivista, no Brasil, teve início na década de 1960 e mais recentemente na década de 1990, retomando sua hegemonia na forma do neoprodutivismo. (SAVIANI, 2008a).

Essa atual ordem econômica pós-fordista e pós-keynesiana assenta-se na exclusão. Primeiramente, ela admite não haver lugar para todos no projeto societário; depois, na medida em que a automação ocorre no processo produtivo, dispensa-se a mão de obra, provocando a competição entre os trabalhadores como premissas para o aumento da produtividade, consequentemente a lógica do capital, do lucro e da extração da mais-valia. A nova ordem também advoga sobre a predominância do capital sobre o trabalho, nesse sentido, avança para a retirada de direitos do trabalhador. (SAVIANI, 2008a). A “pedagogia da exclusão”, ao

“preparar” os indivíduos para tornar-se em empregável, acaba por responsabilizá-lo ideologicamente.

Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, como a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalhador voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, e suas limitação incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (SAVIANI, 2008a, p. 431).

Quanto às bases didático-pedagógicas no cenário pedagógico contemporâneo, o lema *aprender a aprender* teve dispersão pelos diferentes espaços sociais como o neoescolanovismo. Esse lema promove o retorno das ideias-chaves do movimento. “(...) deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade,” constituiu-se uma teoria pedagógica. “O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.” (SAVIANI, 2008a, p. 431).

Quanto ao trabalho docente, esse núcleo de ideias entende que o papel do professor não é ensinar, mas auxiliar o aluno num processo de aprendizagem próprio. Diferentemente do movimento originário da escola nova, esse ideário foi ressignificado, focando-se na busca da empregabilidade e adaptabilidade; assim o segredo do sucesso estaria na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender.” (SAVIANI, 2008a, p. 432), considerando que os postos de trabalho reduzem na agricultura e na indústria, tornando-os disputados e consequentemente mais seletivos. Essa adaptação exige “novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica.” (FONSECA, 1998, p. 320 apud SAVIANI, 2008a, p. 432). Nesse sentido, o papel da escola é consubstanciar “uma maior capacidade de aprender a aprender” (idem, p. 90, *ibidem*). Essa visão, propagada na década de 1990, pode ser constatada no “Relatório Jaques Delors”.

(...) publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com apresentação do então ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, a qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira. (SAVIANI, 2008a, p. 433).

O documento justificou-se, que era para responder “ao desafio de um mundo em rápidas transformações”, ao qual havia uma “exigência de educação ao longo de toda a vida”.

O relatório segue esclarecendo, ao longo do texto, “qual seria o desiderato da escola: transmitir cada vez mais “o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual”.” (DELORS, 2006, p. 19 apud SAVIANI, 2008a, p. 433).

No Brasil, essa orientação pedagógico-curricular vem sendo adotada como política de Estado, destacando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o intuito de ser a referência na elaboração dos currículos nas escolas brasileiras. O lema “aprender a aprender” se apoia na mesma defesa constatada no Relatório Jaques Delors, que seria:

(...) o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois, as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’” num contínuo “processo de educação permanente””. (BRASIL, MEC, 1997, p.34 apud SAVIANI, 2008a, p. 433).

Assim, as reformas educativas em diferentes países têm em suas bases o neoescolanovismo, que desde a década de 1990 vêm sendo desenvolvidas.

Tais práticas se manifestam com características *light*, espreado-se por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno. (SAVIANI, 2008a, p. 433-434).

Conforme já mencionado, a Teoria do Capital Humano metamorfoseou-se para a pedagogia das competências; nesse sentido as bases psicopedagógicas propunham a reorientação das atividades construtivas da criança. O construtivismo de Piaget, desde as origens, tem afinidades com o escolanovismo, dando a esse as bases científicas para o lema “aprender a aprender”. Alguns trabalhos de Piaget afirmam que os “métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia, porém de modo intuitivo”, A pedagogia das competências, diferentemente das formulações anteriores, busca sua base científica na pedagogia da infância, onde a psicologia genética de Jean Piaget, epistemologicamente, surge como *locus* avançado da “fundamentação científica da Escola Nova no que se refere as bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem.”. Piaget “desenvolve uma teoria do conhecimento cuja ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento”, sendo a inteligência concebida como um mecanismo operatório. Como em Kant, em Piaget, o sujeito é um epistêmico universal “que constrói esquemas de apreensão dos objetos ou acontecimentos”; esses tais esquemas são sensório-motor e conceitual. (PIAGET, 1970, 1984 e 1998 apud SAVIANI, 2008a, p. 434).

Zelia Ramozzi-chiarottino estabelece “diferenças entre a inteligência sensório-motora e a conceitual”, podendo, por meio dessas diferenças, “compreender porque a inteligência sensório-motora não chega a construir um pensamento lógico”:

1ª) As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora ligam apenas percepções e movimentos sucessivos sem uma representação de conjunto que domine os estados distintos no tempo e organize ações, refletindo-as simultaneamente num quadro total. A inteligência sensório-motora funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens;

2ª) Em consequência disso, a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não a verdade: ela encontra sua satisfação na conquista do fim prático e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada;

3ª) Sendo seu domínio delimitado pelo emprego de instrumentos perceptivos e motores, ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classe e relações;

4ª) Ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 apud SAVIANI, 2008a, p. 435).

Isso sugere que, para a pedagogia das competências, a fonte do conhecimento está na ação e não na percepção; esse entendimento, “conduz a conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói o conhecimento”; daí a denominação “construtivismo”, que na década de 1990, “passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores.” (ROSSLER, 2006 apud SAVIANI, 2008a, p. 435). Ocorre que o construtivismo, da mesma forma que o produtivismo e o escolanovismo, nesse contexto se metamorfoseou. César Coll considera “a atividade do aluno na construção da aprendizagem escolar como um princípio amplamente compartilhado por distintas correntes pedagógicas.” (SAVIANI, 2008a, p. 435)

Em consequência, o uso do termo “construtivismo” adquiriu considerável amplitude no campo educacional. E certamente por influência do próprio Coll, que assessorou sua formulação, os PCNs propostos pelo MEC em 1997 também confere grande destaque a perspectiva construtivista, aprendida como núcleo convergente de diversas contribuições que teriam em comum a “atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento.” (BRASIL, MEC, 1997, p. 50 apud SAVIANI, 2008a, p. 436).

Reconfigurado, o construtivismo passa à denominação “neonstrutivismo” com uma retórica reformista que é colocada “em sintonia com a visão pós-moderna com sua “incredulidade em relação aos metarrelatos” (LYOTARD, 2002, p. XVI apud SAVIANI, 2008a, p. 436); inclusive os de ordem científica, em benefício de uma narrativa que “obedece

frequentemente às regras que lhe fixam a pragmática.” (idem, p.28, *ibidem*). Ressalta-se que o discurso neoconstrutivista pouco menciona os estádios psicogenéticos, sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal:

A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar a fusão de imagens”; “tende ao êxito e não a verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e na construção e na explicação”. É “puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”; “ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos e os sinais motores, e não sobre os signos, os símbolos e os esquemas representativos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classe e relações”; ela é essencialmente individual, por ocasião aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego dos signos.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 apud SAVIANI, 2008a, p. 436).

É nesse sentido que o discurso neoconstrutivista tem afinidades com a “teoria do professor reflexivo” (FACCI, 2004), que valoriza os saberes docentes centrados na prática e na experiência cotidiana, compreendendo-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”. Facci (2004) fez um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana, concluindo que o saber elaborado, sistematizado historicamente, não é uma preocupação dessas teorias em voga.

Bloom *et al.* Interpretaram, na década de 1960, “a aquisição de competências como tarefa pedagógica, identificando-se com a classificação dos objetivos operacionais. Assim, atingir os objetivos especificados, “significa adquirir competências correspondentes.”. Não satisfeita com essa teoria condutivista, surge a teoria construtivista, “na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação.”. Essa ideia permanece como teoria de fundo no âmbito do neoconstrutivismo, mas nega que “o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios”, entendidos por Piaget. (SAVIANI, 2008a, p. 437).

O neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas aos “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social.” (RAMOS, 2003, p. 108). Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas; e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo-emocionais. (SAVIANI, 2008a, p. 437)

Ramos (2001, p. 235-236) constata que “(...) a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática ou ao circuito curto de capacidade”. Em resumo, “a “pedagogia das competências” apresenta-

se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis” e adaptáveis numa sociedade sem seguridade social; deixando ao próprio sujeito a responsabilidade pela sobrevivência. Esses sujeitos que “se encontram subjugados à “mão invisível do mercado.”” (SAVIANI, 2008a, p. 437).

(...) as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX, expressam uma “nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão.”” (SAVIANI, 2008a, p. 441-442).

Essa concepção pedagógica neoescolanovista traz de volta o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica;

(...) pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte do Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”. (SAVIANI, 2008a, p. 442).

Para Kuenzer (2005 apud SAVIANI, 2008a, p. 442), essa concepção se caracteriza por duas expressões que se aparentam “paradoxais e contrárias entre si”: “exclusão includente” e “inclusão excludente”. A presença da “exclusão includente” no campo produtivo é como um fenômeno de mercado:

Trata-se das diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalho do mercado formal, seguida de inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal. Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários. Excluído, esse trabalhador só pode voltar a ser incluído nas seguintes circunstâncias: com carteira assinada, mas com diminuição de salários e de direitos; como empregado de empresa terceirizada; ou trabalhando para a mesma empresa, porém na informalidade. (SAVIANI, 2008a, p. 442).

Já a “inclusão excludente” apresenta-se no campo educativo com outro lado pedagógico da “exclusão includente”.

Aqui a estratégia consiste em incluir os estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização das metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. (SAVIANI, 2008a, p. 442).

Nesse sentido, “a divisão em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração” aumentam a permanência nos anos escolares, sem o efeito correspondente da aprendizagem. Dessa forma, “embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem

excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade.” (SAVIANI, 2008a, p. 442).

Dessa forma, tem-se apresentado as concepções e políticas educacionais nas últimas décadas, determinando ou condicionando a precarização da formação, e por último a liquidação da profissão, da função e da autonomia do trabalho docente. Assim, no ano de 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa foi precedida pela Reforma do Ensino Médio, contemplando ao amplo interesse das fundações da iniciativa privada, sinalizando para o avanço do “mercado da educação”.

## 1.2. A PEDAGOGIA HEGEMÔNICA E A AUTONOMIA DO SUJEITO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO RELATÓRIO *MENTE, SOCIEDADE E COMPORTAMENTO*

Numa análise crítica do Relatório do Banco Mundial denominado: “mente, sociedade e comportamento” (BANCO MUNDIAL, 2015), buscamos colocar, ainda que brevemente, os condicionantes das políticas do Banco Mundial para o desenvolvimento humano dos países de capitalismo dependente, com o intuito de contribuir para a explicitação do cenário de manifestação da pedagogia hegemônica, no qual evidenciamos o caráter neoliberalizante das concepções de cidadania e democracia disseminadas na atualidade, implícitas e explícitas no documento; assim como, as concepções de Estado e o papel de “classe” que ele deve desempenhar na contemporaneidade. Faremos esta análise à luz das leituras e debates em torno dos conceitos de Estado, Sociedade Civil e Sociedade Política em Marx (2010), Gramsci (1999) e Poulantzas (1980; 2000); e por fim, a atuação dos organismos internacionais nesse processo, por meio das políticas do Banco Mundial.

O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods, em 1944, para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, tendo como nome oficial "Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento" (BIRD). Atualmente o presidente da entidade é o sul-coreano Jim Yong Kim, e seus principais sujeitos políticos coletivos que intervêm nas formulações de documentos orientadores de políticas são: Redes de Apoio; Grupos de pesquisa; Práticas globais; Grupo de Avaliação independente; Departamento Internacional do Reino Unido e Ministérios de Relações Exteriores do Canadá e outros países, constituindo uma representação de grupos de interesses internacionais, geralmente à serviço

dos interesses privados. A partir dos anos 2000 o Banco se dedica ao fortalecimento da parceria público/privado, ora como parceiros, ora como clientes, na relação com o Estado (BANCO MUNDIAL, 2016). Daí a importância de apreciarmos o documento *Mente, Sociedade e Comportamento*, buscando apreender o movimento das propostas oriundas daquela instituição, a qual concentra a ideologia das elites mundiais e suas políticas de desenvolvimento humano.

Contextualizando e caracterizando o documento, entendemos que a política pública para o chamado “Crescimento duradouro e sustentável”, através do fomento a Educação, redução da pobreza e apoio à iniciativa privada, que vise crescimento em longo prazo, é a forma que o Banco conceitua o desenvolvimento, porém, com uma proposta baseada na observação como nos princípios da tomada de decisão humana, que são as concepções anunciadas, explícitas contidas no referido documento.

O título do documento capta a ideia de dispensar atenção ao modo como os seres humanos pensam e como a história e o contexto da forma de pensamento podem melhorar a formulação e implementação de políticas de desenvolvimento e intervenções que focalizam as escolhas e ações humanas, tendo como a principal mensagem: “(...) quando se trata de entender e mudar o comportamento humano, sempre podemos fazer melhor” (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 5). Anuncia como seu objetivo geral integrar constatações recentes sobre fundamentos psicológicos e sociais do comportamento, a fim de disponibilizá-los às comunidades de desenvolvimento para um uso mais sistemático tanto de pesquisadores como de outros profissionais. Nesse sentido, explicita o intento de inspirar os profissionais do desenvolvimento, buscando compreender as influências na tomada de decisão das populações de países em desenvolvimento. Assim, em seus objetivos específicos, anuncia que busca criar mecanismos mais simples de análise da realidade local, simplificando os meios; argumentando entender as mentalidades e direcionar ações; análise multidisciplinar na compreensão de comportamentos, abandonando o pressuposto da economia de que seus dados são autoexplicativos; e por fim, a resignificação de conceitos, na relação entre pesquisador e objeto em relação as políticas sociais. (BANCO MUNDIAL, 2015).

Para uma legitimação científica, conta com a participação de especialistas de várias disciplinas/áreas do saber: Neurociência, ciência cognitiva, Psicologia, economia comportamental, Sociologia, ciência política e antropologia. Versa o relatório sobre aspectos que consideramos pontuais no desenvolvimento, sendo eles: Poupança; Investimento; Consumo de Energia; Saúde; Criação dos Filhos. São abordadas as áreas: aumento da produtividade, rompimento do ciclo da pobreza de uma geração para outra, atuação na

mudança climática, Cuidados de saúde, Desenvolvimento na primeira infância e Financiamento domiciliar. (BANCO MUNDIAL, 2015).

Para tanto, o documento sistematiza recomendações práticas, baseado nos chamados três princípios da tomada de decisão humana (o pensar automaticamente, pensar socialmente e pensar com modelos mentais). Entende-se que para a tomada de decisões as pessoas recorrem ao Sistema Automático, ou seja, considera o que vem automaticamente à mente, utilizando “moldes estreitos”, que são fáceis, intuitivos, baseados em premissas e situações padrão, e não com o Sistema Deliberativo, que considera um conjunto amplo de fatores relevantes, que é trabalhoso por ser baseado no raciocínio reflexivo. Já no princípio do pensar socialmente, os indivíduos são influenciados por preferências sociais e imitam o comportamento uns dos outros quase automaticamente; são levados em conta, principalmente, que as preferências e influências sociais podem levar as sociedades a adotar padrões coletivos que se autorreforçam. As pessoas também pensam com modelos mentais, isto é, utilizam conceitos, categoria, identidades, protótipos, estereótipos, narrativas causais e visões de mundo extraídas de sua comunidade; esses funcionam como ferramenta para habilitar e orientar a ação, afetando o que os indivíduos percebem e o modo como eles interpretam o que percebem. Os modelos mentais originam-se das relações sociais, geralmente chamada de cultura. Aqui cultura é um esquema de significados, um conjunto de certezas, das quais os grupos sociais se apropriam em momentos de tomada de decisão. Considera o documento, que ao evidenciar aspectos pessoais positivos, enfraquece estereótipos, a superação do conflito entre empirismo e cultura; ainda que uma análise aprofundada junto a determinados grupos sociais apresente resultados significativos e bem próximos à realidade. Fatalmente esses resultados não se repetirão em relação a outros grupos sociais, ou seja, situações idênticas em culturas distintas não oferecem as mesmas respostas, há especificidades. Por isto, conclui que as emoções são culturais. (BANCO MUNDIAL, 2015).

Relativo aos problemas do desenvolvimento, o relatório faz afirmações exemplificando diversas situações. Para o documento, pessoas em situações de pobreza e de baixa renda, tendem a valer-se da tomada de “decisão automática”, nesse sentido, a pobreza cobra um “tributo cognitivo” no desenvolvimento infantil nos chamados “países em desenvolvimento”, e afirma que a insuficiência de estímulo cognitivo interfere significativamente na tomada de decisão, na passagem à fase adulta. Já em relação às finanças domésticas, afirma que as dívidas de consumo são formas de “pensar automaticamente”; na produtividade, os pensamentos automáticos e modelos mentais desempenham um papel importante na motivação dos trabalhadores e nas decisões de investimentos; na saúde, os

modelos mentais do corpo humano também afetam suas escolhas e comportamento sobre a saúde e as mudanças climáticas, assim, os países e as comunidades de baixa renda são em geral mais vulneráveis aos efeitos das mudanças climáticas. Por fim, o documento afirma que a abordagem apresentada requer superar ilusões cognitivas e preconceitos. O trabalho dos profissionais de desenvolvimento, por conseguinte, deverá se afastar de preconceitos, que podem resultar dos pensamentos automáticos e uso dos modelos mentais. Trata-se de um dos primeiros desafios do pesquisador, pois mesmo analisando grupos sociais idênticos, os resultados e as causas variam de uma região para outra, assim, a avaliação e o diagnóstico devem ser praticados, de forma permanente, no processo de pesquisa, sendo as decisões mais abrangentes acertadas quando o tempo de reflexão é mais extenso. (BANCO MUNDIAL, 2015).

Numa avaliação histórica e crítica, questionamos o que seriam as chamadas “ilusões cognitivas”. Seria colocar em dúvida, em termos educacionais, a formação de um homem autônomo e capaz de pensar por si próprio? O que mostra o documento, segue a agenda do movimento orgânico do capital em curso, liberalização da economia, desregulamentação e privatização dos estados nacional, economicismo e pragmatismo. No campo da psicologia, apela ao comportamentalismo: testes de reforço imediato e contínuo, e resposta à estímulos. Assim, constata-se que a fundamentação e os exemplos de intervenções comportamentais não sugerem o trabalho com a consciência, como pressuposto para uma educação crítica; não trabalham com a possibilidade de autonomia do sujeito e sim de treinamento, sugerindo uma metodologia de preservação do *status quo*. Exemplo: Conclui que as intervenções bem planejadas, que levam em conta a tendência de as pessoas pensarem automaticamente, socialmente e com modelos mentais podem melhorar a produtividade. (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 17).

O documento carrega consigo concepções, mas é preciso salientar que, na maioria das vezes, a omissão é a característica fundamental quando se trata de classes sociais e luta de classes. Destacamos as concepções de cidadania implícitas no documento, no qual consideramos que o conceito de autonomia não vislumbra a possibilidade de emancipação do sujeito, tratando-se de uma cidadania como essencial à reprodução do capitalismo, sendo assim, excludente. Quanto à concepção de Estado, esta fica clara quando o mesmo faz referência aos teóricos do liberalismo, difundindo a ideia de que o essencial para o desenvolvimento econômico e social coloca o Estado não como promotor direto do crescimento, mas como parceiro catalisador e facilitador da sociedade civil e do mercado; o mesmo ocorre em relação a concepções de Sociedade Civil, vista meramente como espaço,

lugar de comando, de como moldar mentalidades reprodutoras de conhecimento, valores e atitudes necessárias à manutenção do capitalismo e da hegemonia.

Marx (2010) diverge da ideia de Estado pactuado, tendo em vista a noção de que esse Estado serve aos interesses da burguesia a qual, por sua vez, historicamente se sobrepôs ao proletariado, inclusive de forma truculenta. Portanto, a ideia de harmonia entre as classes não é válida, visto que estas são antagônicas; nesse sentido, não contempla a ideia de uma sociedade civil por ter nas classes dominantes um fator de desequilíbrio nas relações sociais. Marx entende que o Estado é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns para assegurar a reprodução da dominação. Em contraposição surgem as contradições dentro desse mesmo Estado que asseveram as necessidades da transformação social.

Gramsci (1999) amplia, em sua análise, o conceito de Estado, entrecruzando as relações entre a sociedade política e a sociedade civil, essas atuam em esferas diversas, mas não estão separadas. Para ele o conceito de sociedade civil é inseparável da noção de totalidade e integra sua mais densa reflexão sobre Estado ampliado. A sociedade civil se torna ferramenta para o consenso ocorrer, essa é composta por instituições pluralistas e privadas, que funcionam como produtoras, formadoras e reprodutoras de hegemonia. Tal entendimento coloca em evidência o processo de dominação capitalista, reproduzindo o *status quo*.

Poulantzas (1980; 2000) avança, enfatizando a necessidade de se analisar as formas específicas do Estado, em contraposição a uma teoria geral do Estado capitalista. O autor critica a concepção formalista de Estado capitalista. Para ele, a teoria do Estado só tem caráter científico se for capaz de explicar não só a reprodução como também as transformações nos lugares onde elas efetivamente ocorrem: nas formações sociais concretas, onde ocorre propriamente a luta de classes. Para Poulantzas não existe local ou instância específica para a materialização do Estado, a separação/divisão Estado e economia é a forma que encobre o capitalismo, a presença constitutiva do político nas relações de produção da vida (POULANTZAS, 1980). É preciso analisar as forças que compõem o Estado em movimento, uma “teoria do Estado capitalista deve poder explicar as metamorfoses de seu objeto.” (POULANTZAS, 2000, p. 125).

Em relação às classes sociais dominantes, o Estado tem um papel de organização e, em relação às classes dominadas, de desorganização/divisão. A natureza de classe do Estado é relacional, sendo as classes dominadas também inscritas na ossatura material do Estado. O Estado condensa as relações de força dos blocos que estão no poder, e também a relação de forças entre as classes dominantes e dominadas, “os aparelhos de Estado organizam-unificam

o bloco no poder ao curto-circuitar suas organizações específicas.” (POULANTZAS, 2000, p. 162). Isso se dá por meio de um jogo de compromissos variáveis e provisórios das classes dominantes; assim, o Estado trabalha numa série de medidas visíveis para contornar o consenso das massas populares, mesmo quando essas medidas levam em conta concessões impostas pela luta das classes dominadas. (POULANTZAS, 2000).

Mas o que é o Estado? Ele pode ser compreendido como ‘Estado Coisa’, ‘Estado Sujeito’ e ‘Estado como relação’? O ‘Estado Coisa’ é a concepção onde o mesmo não detém nenhuma autonomia própria, nesse sentido é reconhecido como um simples instrumento passivo, manipulado por uma única fração de classe, e um aparelho de pleno domínio da burguesia, mais especificamente de uma parte dela. O Estado Sujeito é o contrário: tem uma autonomia absoluta, sendo uma instância que racionaliza a sociedade civil, já que essa é dividida, sendo a essência do Estado a unificação desses interesses. (POULANTZAS, 2000).

O ‘Estado como relação’ tem uma autonomia relativa, sendo constituído por várias frações das classes dominantes, que produzem conflitos e fissuras no interior também das classes dominadas. O jogo de compromissos provisórios e variáveis é que constitui a força do Estado composto. Ele organiza o bloco no poder, mas ainda confrontando com os interesses particulares de sujeitos sociais, grupos e classes. (POULANTZAS, 2000).

Consideramos que de forma contra hegemônica é preciso trabalhar numa perspectiva pedagógica, que trabalhe a consciência dos sujeitos, o que não é proposta do documento do Banco Mundial e evidentemente não é o que está em curso nas políticas internacionais para a Educação do Trabalhador nos países de capitalismo dependente<sup>6</sup>. Concordamos com Marx quando ele diz que “Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência” e ainda conforme afirma Gramsci (1999, p. 94), é pela “(...) própria concepção do mundo que pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir”. Fica evidente, assim, que a abordagem do relatório toma o partido da permanência e do conservadorismo do status social.

Fazendo uma relação com a realidade brasileira, nos últimos 12 anos o governo do Partido dos Trabalhadores introduziu em sua agenda governamental novas experiências na política social, contrariando a tradição arraigada na cultura política brasileira; a exemplo da Estratégia “Fome Zero”, dos Programas Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, de financiamento estudantil, a política de cotas, dentre outros programas sociais regado com a

---

<sup>6</sup> Termo usado por Florestan Fernandes, ver Martins (1996) e Singer (1996).

abertura do crédito. Apesar de essas medidas incluírem o trabalhador na vida social e econômica por um lado, por outro lado se tem um aumento da mão de obra, o que serve como meio para uma superexploração da força de trabalho sob novas formas (LUCE, 2013). Tudo isso nos últimos dias vem sendo desmontado. Sinaliza-se, pela ausente política social do governo atual, uma retomada mais severa do neoliberalismo. Talvez uma marcação, precisa, do quanto os compromissos governamentais são provisórios, e ainda mais, sendo assegurado pela política neoliberal.

Com a adoção dessa concepção política por parte dos Estados nacionais, o Banco Mundial cumpre o papel de manter os interesses de grupos e classes numa dimensão que ultrapassa o próprio estado nacional. Com esse exemplo, é possível afirmar que as políticas públicas se encontram recuadas para a formação humana e conscientização da realidade objetiva. Do ponto de vista econômico entende-se que está em curso uma política de afastamento do estado de suas funções básicas em direção ao Neoliberalismo.

Em 2017, asseverada a crise, o Banco Mundial lança o Relatório *Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*. O documento justifica que os gastos públicos se tornaram um desafio após um período de estabilidade econômica: “tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em categorias como folha de pagamento e previdência social, deixando quase nenhum espaço para despesas discricionárias e de investimento” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1); ou seja, o documento deixa claro o intento de diminuição dos investimentos públicos, considerando-os gastos. Dessa forma, em nossa análise, orienta-se para o recuo do papel do Estado nas Políticas Públicas. Não aprofundaremos no estudo do Relatório Ajuste Justo, visto as especificidades de nosso objeto de estudo; contudo, a leitura do documento foi de fundamental importância para compreender o movimento histórico recente.

Agora, mais do que nunca, o afastamento do Estado se assevera pela crise política e institucional, o que coloca em questão a crise da própria democracia. Cumpre nos observar que tanto a literatura produzida, quanto a análise documental em si, nos coloca diante de um cenário em curso, necessitando com urgência de uma reação dos trabalhadores em busca de uma alternativa que constitua seus interesses, mas acima de tudo, que atenda às necessidades dos educandos trabalhadores e da sua própria prática pedagógica.

### 1.3. OS FUNDAMENTOS HISTÓRICO-ONTOLÓGICOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Gaudêncio Frigotto (2017, p. 509) “explicita a centralidade ontológica do trabalho no conjunto da obra do filósofo e educador Dermeval Saviani.”. Ele afirma ser “sem dúvida o filósofo e intelectual marxista mais importante no campo educacional no Brasil.” (FRIGOTTO, 2017, p. 510).

Na contramão da perspectiva dominante, Saviani (1985; 2008b) destaca que a pedagogia tem um amplo arcabouço teórico e se constitui ciência “da” e “para a” prática educativa. Sendo uma ciência humana, não se trata de uma ciência prescritiva positivista-mecanicista imediata e “pragmatista” e, sim, a ciência que elabora a sua compreensão da prática educativa na sua totalidade e historicidade. Numa perspectiva contra hegemônica, buscaremos compreender nosso objeto de estudo, a didática da Pedagogia Histórico-crítica. Nesse sentido, faremos o diálogo com os fundamentos da educação, fornecendo a reflexão, a elaboração e a vivência de uma proposta que se alarga para além das salas de aula, nas práticas educativas que ocorrem na sociedade em geral. A Educação do Trabalhador, assim como a Pedagogia e, mais propriamente, a didática não estão isoladas e, sim, inseridas no contexto da prática social, daí se entende que de modo consciente ou não situam-se numa concepção de mundo.

Dermeval Saviani, o pai da Pedagogia Histórico-crítica, fez uma profunda análise da temática no artigo intitulado: “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. Saviani (2007, p. 152) ao analisar os termos, ‘ontológico’ e ‘histórico’, sugere que se vincule numa palavra composta e ao mesmo tempo única, assim ficando, ‘ontológico-histórico’. Para ele a ontologia do homem é histórica, “(...) porque o ser do homem, o ser do trabalho, é histórico.”. O autor anuncia como objetivo central “reconhecer e buscar compreender como se produziu, historicamente, a separação entre trabalho e educação”. Assim, busca “indicar, em suas linhas gerais, os fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho e educação”, mostrando como se manifestou na história o fenômeno da separação e, por fim, esboça: “a conformação do sistema de ensino sob a égide do trabalho como princípio educativo” e encerra discutindo o tema da educação politécnica.

O trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, significando que “apenas o ser humano trabalha e educa.”. Assim, as questões como: “quais são as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita

trabalhar e educar?” são respondidas. No senso comum, legado da filosofia ocidental, permaneceu a ideia de que é possível afirmar que o homem é um ser racional, “embora trabalhar e educar possam ser reconhecidos como atributos humanos, eles são em caráter accidental, e não substancial.” Curiosamente ao considerar como próprio do homem o pensar, o contemplar, Aristóteles “reputa ao ato produtivo, o trabalho, como uma atividade não digna dos homens livres.” (SAVIANI, 2007, p. 152-153).

Avançando sobre a temática, Saviani recorre a Bergson, que definiu a inteligência humana, pela fabricação de objetos artificiais, uma particularidade do homem, sobretudo ao fazer ferramentas e diversificar ao infinito essa fabricação. Bergson não leva essa conclusão às últimas consequências, considerando que é a intuição o contraponto da inteligência, ou seja, “o instinto que se tornou desprendido, consciente de si mesmo, capaz de refletir seu objeto e de ampliar infinitamente”, conduzindo-nos “ao próprio interior da vida.” A concepção bergsoniana, junto a outras, compõe “a visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico que cristalizou no senso comum, marcado por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica.” (Bergson, 1979, p. 201 apud SAVIANI, 2007, p. 153-154).

Para Saviani é preciso uma maneira de entender o homem, partindo das condições efetivas, reais.

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza as suas necessidades. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Para Marx e Engels (1974 apud SAVIANI, 2007, p. 154), a distinção do homem dentre os animais pode se dar “pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira”, mas o homem distingue-se propriamente dos animais quando “começa a produzir seus meios de vida”, momento em que está condicionado por sua organização corporal, sendo assim, “ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material”. Saviani nomina trabalho como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função de necessidade humanas”. Dessa forma, considera que “a essência do homem é o trabalho”, essa não dada; “não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem”. Dessa forma,

(...) a essência humana é produzida pelos próprios homens. O homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154).

O autor assevera que “na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real”, conseguinte com a produção e o modo como produzem que os homens se constroem. Conforme Karl Marx & Engels, a existência humana é produto do trabalho, significando que o homem não nasce homem, forma-se homem, dessa forma, “não nasce sabendo produzir-se como homem.” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Entendemos que, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”, acrescento, uma educação difusa, considerando que no comunismo primitivo ou modo de produção comunal não haviam as classes sociais, “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se as novas gerações.” Assim, consideramos que, nessas condições, “a educação identificava-se com a vida.” Conclui-se que os fundamentos históricos referem-se “a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens” e os “fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens”. (SAVIANI, 2007, p. 154-155).

Sobre a separação entre trabalho e educação, Saviani (2007) destaca que o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho, sendo a terra o principal meio de produção. Sua apropriação privada gerou duas classes sociais com interesses antagônicos: os proprietários e os não-proprietários. Destaca-se que, quando os proprietários se apropriaram da terra, tornou-se possível aos mesmos sobreviverem do trabalho dos não proprietários, assim asseverou-se o domínio de uns homens sobre os outros. Não havendo outra forma de sobrevivência, os ‘não proprietários’ vendem a sua própria vitalidade, o trabalho para os proprietários. Dá-se aí, em nosso ver, um primeiro fundamento político para a educação do trabalhador. Esse, consciente da realidade histórica, não poderá reproduzir acriticamente os interesses da outra classe.

O modo de produção no mundo antigo é caracterizado como escravista. Assim, na antiguidade grega e romana, a sociedade era dividida de um lado pelos aristocratas, detentores da propriedade privada da terra; e de outro, os escravos, que realizavam o trabalho. Essa divisão dos homens em classe também provocou uma divisão na educação; assim, se no modo de produção primitivo a educação era identificada plenamente com o trabalho, a partir do escravismo,

“(…) passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada com a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

A palavra escola tem suas origens na educação dos homens livres, e “significa, etimologicamente do grego, o lugar, o ócio”, frequentado pelos que tinham tempo livre.

Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

A institucionalização da educação é um processo “correlato ao processo de surgimento da sociedade de classes”, tendo “a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.”. Diferentemente das sociedades primitivas, onde a produção da existência humana é caracterizada pelo modo coletivo de produção, consistindo “numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho, comum a todos os membros da comunidade”; com essa mudança do modo de produção que dividiu o homem em classes sociais, a educação também é dividida: uma destinada à classe dominante e a outra destinada a classe dominada. (SAVIANI, 2007, p.155-156). Assim:

Desde a Antiguidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante da educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. (SAVIANI, 2007, p. 156).

Manacorda (1989, p.14 apud SAVIANI, 2007, p.156) destaca a perpetuação ou “continuidade de princípios na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas.”. Retoma o tema na História da Educação, referindo-se à descoberta, no antigo Egito, de uma “constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora de formas diferentes e peculiares”. Dessa forma, descreve a oposição entre a instrução e o trabalho, sendo a instrução para poucos, já o trabalho para muitos.

(…) a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratória*, isto é, como formação do governante para arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerando um “charlatão demagogo” um *meduti*. (MANACORDA, 1989, p. 356 apud SAVIANI, 2007, p. 156).

Na história das instituições educativas, mesmo sendo possível detectar certa continuidade, não devemos deixar de olhar as rupturas, essas que “se manifestam mais

nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança do modo de produção da existência humana.”. Assim, o surgimento da escola ocorre após “a radical ruptura do modo de produção comunal”. (SAVIANI, 2007, p. 156).

Na Grécia, a *paideia* era a educação para os homens livres, enquanto na *duleia* os escravos se educavam no e pelo trabalho, nesse sentido, a aristocracia inseria seus filhos na cultura, enquanto os filhos dos escravos eram conformados na sua condição. Já na Idade Média, com a ruptura com o modo de produção escravista e a passagem para o modo de produção feudal, a Igreja Católica marcará fortemente a escola. (SAVIANI, 2007). Porém, somente com o modo de produção capitalista, o protagonismo do Estado assume posição central, “forjando a ideia de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória”. Das três hipóteses da obra *A escola capitalista na França*, de Baudelot e Establet, Saviani destaca a terceira e última hipótese. Para ele, “essa perspectiva de análise da história da escola pelo aspecto das rupturas permitirá abordagens mais radicais”.

(...) que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais esse concorre para a produção das relações de produção capitalistas. Isso supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo. (Baudelot e Establet, 1971, p. 298 apud SAVIANI, 2007, p. 157).

Saviani considera que essa hipótese responsabiliza decisivamente, senão exclusivamente, a reprodução do modo de produção capitalista.

(...) uma hipótese formulada no âmbito do modo de produção capitalista a partir de uma análise minuciosa do funcionamento da escola francesa em pleno século XX; essa análise, centrada no entendimento da escola como um aparelho ideológico de Estado exclusivamente capitalista, termina por afirmar exatamente uma constante da história da educação cujas origens remontam ao antigo Egito. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Conclui o autor que o desenvolvimento da sociedade de classes consumou a separação entre a educação e o trabalho, especificamente no modo de produção escravista e feudal, sendo isso possível por determinação da própria divisão do trabalho. Assim, o “modo como se organiza o modo de produção” é “que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção.”.

Dessa forma, essa “separação entre a escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual.” (SAVIANI, 2007, p. 157). Ele relata que, historicamente, a escola foi colocada ao lado do

trabalho intelectual. Ela se constituiu num instrumento para a preparação dos futuros governantes, que desde a antiguidade...

(...) se exercitavam não apenas nas funções de guerra (liderança militar), mas também, nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Esse fenômeno, de acordo com Manacorda, “pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, assim como na Grécia e Roma” e no período medieval. Nesses períodos as escolas eram restritas para a preparação dos quadros dirigentes. A formação dos trabalhadores era realizada durante o exercício das respectivas funções; o artesanato na Idade Média, que atingiu alto grau de especialização, o aprendizado ficava a cargo das corporações de ofícios. Sendo assim, “(...) o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de “mestre de ofícios”.” (SAVIANI, 2007, p. 158).

Saviani (2007, p.158) aprofunda sobre o questionamento da separação e tentativa de restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação. Fica evidente que o surgimento do modo de produção capitalista fez a relação trabalho-educação sofrer uma nova determinação, pois ao se constituir a economia de mercado, a burguesia inverteu a forma feudal em que “produzia-se para atender às necessidades de consumo”; e inversamente, na sociedade de mercado, desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, convertendo “o saber intelectual em potência material.” Assim, os laços sociais numa sociedade contratual, “cuja a base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário.”

Quanto à cultura intelectual, o componente elementar, o alfabeto, “impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade.” Com a Revolução Industrial, esse processo assume contornos mais nítidos, com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna, sendo assim, a escola é tomada como “forma principal, dominante e generalizada de educação.” (SAVIANI, 2007, p. 158). A indústria moderna ocasionou a simplificação dos ofícios e reduziu a necessidade de qualificação específica; isso se deu com a chegada da maquinaria, que substituiu grande parte das funções manuais.

Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Dessa forma, o “fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual.”. (SAVIANI, 2007, p. 158). Conseqüentemente, “os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se as máquinas.”. Ocorre que, com a mecanização das operações manuais, os homens “passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas.”. Podemos estabelecer o vínculo entre a organização do caráter abstrato do trabalho com o caráter próprio das atividades intelectuais; dessa forma, o trabalho se tornou abstrato, “simples e geral, porque é organizado de acordo com os princípios científicos, também abstratos, e elaborados pela inteligência humana.” (SAVIANI, 2007, p. 158-159).

A forma de produção capitalista determinou a reorganização das relações sociais no âmbito da produção à dominância da indústria e na estrutura social corresponde a dominância da cidade sobre o campo.

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; essa erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Com a universalização da escola primária os indivíduos foram socializados nas novas formas de convivência. A familiarização com os códigos formais “capacitou-os a integrar o processo produtivo” e a “introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar.”. (SAVIANI, 2007, p. 159).

As atividades de manutenção, reparo, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias subsistem no interior da produção, tarefas que demandam determinadas qualificações específicas, sendo, então, organizadas nas empresas ou no sistema de ensino, com base no padrão escolar. (SAVIANI, 2007). Dessa maneira:

(...) sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados a produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo em sua particularidade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

O impacto da Revolução Industrial colocou a questão da separação entre a instrução e trabalho produtivo, fazendo com que, de alguma forma, a escola se ligasse ao mundo produtivo. Dessa forma, a educação burguesa, “sobre a base do ensino primário comum” forjou a divisão dos homens em dois grandes campos; aos trabalhadores das profissões manuais era suficiente a formação prática para a execução das tarefas, dispensando a apropriação dos fundamentos teóricos, e, as profissões intelectuais que requeriam o “domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente”. (SAVIANI, 2007, p.159).

Talvez esteja nessa divisão a própria fragmentação do trabalho docente, o que pode ter gerado um abismo entre o discurso teórico que se apresenta e a prática educativa das instituições.

#### 1.4. CONCEITOS FUNDAMENTAIS EM DEBATE

Nossa proposta é fundamentar a educação do trabalhador na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, buscamos os conceitos fundantes e a concepção de educação anunciada. Por constatar que esses conceitos estão imbricados, decidimos trabalhar com os mesmos de forma simultânea; assim, se historicamente a pedagogia burguesa fragmentou o ser humano em classes sociais, e com o desenvolvimento do capitalismo em tarefas específicas simples e gerais, os conceitos buscam captar a possibilidade do movimento contrário, ou seja, da desfragmentação humana para uma formação plena.

Os conceitos de politecnia, educação politécnica e omnilateral, e o trabalho como princípio educativo, são conceitos fundamentais para a compreensão de uma proposta para a educação do trabalhador, bem como da própria Pedagogia Histórico-crítica.

O trabalho como princípio educativo é fundante da formação humana na concepção de politecnia e educação politécnica, estando em consonância com a compreensão do modo de produção da existência. Dessa forma, o modo de trabalhar do homem determina as formas de existência humana. Essa abordagem é uma “via de superação da oposição entre educação e trabalho imperante nas sociedades de classe”, “(...) na tradição socialista em contraposição à concepção burguesa de educação.” (SAVIANI, 2011, p. 133-134).

Num esboço sobre a organização do sistema de ensino, Saviani (2007, p. 159-160), “inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária”, procurou “delinear a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições

da sociedade brasileira”. Assim, “a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.”. A sociedade atual ainda está organizada de modo que o ensino fundamental é a base para participar ativamente da vida social. Perante o nível de desenvolvimento atingido, é exigido “um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Eis aí uma explicitação sobre o currículo e a organização dos níveis de ensino na educação básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio:

(...) inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas na ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. (SAVIANI, 2007, p. 160).

O princípio educativo do trabalho é a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental. Nesse nível de ensino, a relação trabalho e educação acontece de forma implícita e indireta, porém “o trabalho orienta e determina o currículo escolar em função da incorporação dessas exigências da vida da sociedade.”. Assim, a escola elementar “se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes se apropriam daqueles elementos”. Dessa forma,

(...) aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 160).

No Ensino Médio, o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira direta, sendo o papel eminente à recuperação dessa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, exigindo mais que o domínio dos elementos básicos e gerais do conhecimento.

Trata-se agora de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 160).

Pistrak (1981 apud SAVIANI, 2007), exemplificando como a atividade manual prática contribui na explicitação da relação entre ciência e produção, tratou da transformação da madeira e do metal. Isso sugere que,

(...) aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Os educandos no Ensino Médio terão como recurso as oficinas, onde manipulam os processos práticos da produção não para a produção da especialização do processo em si, mas o horizonte norteador da organização que propiciará “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas, utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Cabe à Educação Superior, como tarefa, a organização da cultura superior, possibilitando que os trabalhadores tenham à plena participação na vida cultural em sua manifestação mais elaborada. Dessa forma, é importante a participação de todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de profissão que exerçam. Nesse sentido, a função da extensão universitária deve ser estendida à população trabalhadora, onde os trabalhadores serão ativos; sendo assim, nem os trabalhadores do setor produtivo caem na passividade intelectual, evitando que os universitários caiam no academicismo. (SAVIANI, 2007).

É comum que os docentes, não pesquisadores da área, confundam politecnia com polivalência. Nesse sentido, é preciso observar que a substituição das formas rígidas, características do modelo taylorista-fordista, “pelo modelo toyotista, marcado por formas flexíveis, trouxe à baila a proposta de educação polivalente e não a educação politécnica, como por vezes se acredita.” (SAVIANI, 2011, p. 134).

Eis aí um conceito resumido de politecnia:

(...) significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existente. (SAVIANI, 2007, p. 161).

Moura, Lima Filho e Silva (2013), ao trabalharem os conceitos de politecnia, partem das afirmações de Marx nas *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional de Trabalhadores (1866)*. Primeiramente esclarecem a necessidade de união entre educação e trabalho produtivo, onde educação e ensino, ou a qualificação profissional, deve ser tratada na totalidade social; fica evidente também o esclarecimento de que Marx, dada a realidade da época, não defendia o trabalho infantil, porém, a necessidade de impor limites ao trabalho que utilizava a criança como mão de obra.

Lombardi (2010 apud MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 4), para refletir sobre a educação nas obras de Marx e Engels, esclarece a necessidade de entender a educação, considerando seus determinantes econômicos, políticos e sociais. Assim, em decorrência da impossibilidade de entender a educação em si mesma, Marx e Engels relacionaram o trabalho e o campo da educação.

Marx assinala alguns princípios para a educação da classe trabalhadora:

Primeiramente: Educação mental [intelectual].

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1982a, p. 6 apud MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 4).

Ainda sobre o projeto de Marx, ao tratar da educação intelectual física e tecnológica, o autor está sinalizando para a formação do ser humano pleno como horizonte. Assim, essa concepção “foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica,” por causa “das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra.” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 5). Para a compreensão de Marx sobre o sentido de politecnia e educação politécnica, Machado (1989, p. 129 apud MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 5) confirma esse sentido ao analisar que “no ensino politécnico não é suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las ao nível intelectual”. Fica explicitado que essa exigência de um trabalhador com amplo domínio científico-tecnológico da produção, contraditoriamente, torna-se uma exigência da própria indústria. Porém Marx não estava preocupado com o aumento da produtividade do capital e, sim,

(...) seu objetivo político é que os trabalhadores voltem a ter o domínio do conteúdo sobre o próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, na perspectiva da superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 8)

A concepção de Marx e Engels pode ser reunida em três direções, a saber: “crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa”; “relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação”; e “educação comunista e formação integral do homem.” (LOMBARDI, 2010 apud MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 8).

Nem sempre Marx e Gramsci utilizaram as mesmas bases concretas para suas análises; porém, Gramsci, apoiando-se em Marx, toma o trabalho como princípio educativo “compreendido em suas dimensões teórico-prática, social e histórica.” (MOURA, LIMA

FILHO e SILVA, 2013, p. 8-9). Na obra *Americanismo e Fordismo*, Gramsci (2000b apud MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 9) estuda o trabalho em suas formas históricas e as consequências para a alienação humana; porém, assinala que o trabalho industrial “é incapaz de usurpar dos homens sua atividade intelectual, condição de toda a libertação (...)”.

Para o pensador:

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...]. (GRAMSCI, 2000a, p. 53 apud MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 9).

Nesse sentido, o trabalho é o princípio educativo em seu caráter histórico, é o elemento integrador entre cultura e ciência na escola unitária ou escola unitária do trabalho. Essa escola seria uma alternativa, “uma escola “desinteressada”, essencialmente humanista, que teria como finalidade e fundamento a compreensão objetiva da ciência e da tecnologia como bases dos processos produtivos.” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 10).

Em síntese, em Gramsci o trabalho se constitui em componente fundamental da formação humana na medida em que comporta as dimensões teórico-prática e técnico-política necessárias para mediar as relações entre sociedade, mundo do trabalho e processo educativo. As formulações de Marx, Engels e Gramsci estiveram presentes no campo Trabalho e Educação e se constituíram em referências conceituais, epistemológicas e metodológicas. Observa-se nesse campo certa convergência de posições quando se trata da perspectiva de uma educação que tome o trabalho como referência, como fundamento e/ou como princípio educativo. (MOURA, LIMA FILHO E SILVA, 2013, p.10).

Para detalhar melhor os embates conceituais dos termos, os autores brasileiros, Machado, Kuenzer, Frigotto e Saviani, deram importantes contribuições. Ressaltamos o diálogo de Paolo Nosela com Saviani. Nosela faz o resgate semântico e diverge do termo politecnia, mas não de educação omnilateral; dessa forma, aponta para uma “convergência na produção de Marx e Engels, Gramsci e de outros pesquisadores do campo do Trabalho e Educação em assumir o trabalho como base na formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana.” (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013, p. 11-12).

Trata-se de uma concepção de formação plena quando se manifestar uma determinada habilidade; existe o conhecimento dos seus fundamentos e a articulação desta com o conjunto do processo produtivo. Essa concepção pode ser comparada com a “escola ativa e criadora”, como propugnava Gramsci. Nesse sentido, difere expressivamente da forma proposta no movimento da Escola Nova (SAVIANI, 2007).

(...) implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação desenvolveu-se, portanto uma escola média de formação geral. (Gramsci, 1975 apud SAVIANI, 2007, p. 161).

Saviani (2007, p. 162) relembra que abordou mais sobre a educação politécnica no livro, “Sobre a Concepção de Politecnia”<sup>7</sup>, em 1989, que foi resultado do Seminário, “Choque Teórico”, organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, na zona norte do Rio de Janeiro. Naquele momento o autor considerou que “na abordagem marxista o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.”. Novamente, o autor retoma, diante das controvérsias em 2002, considerando que seus estudos concluem que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo “politecnia” ou “educação politécnica”.

O autor reforça o termo politecnia recorrendo à Manacorda (1991, p. 32 apud SAVIANI, 2007, p.162) o termo “politecnismo”, “ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se a divisão do trabalho específica da fábrica moderna”; já o termo “tecnologia”, “ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba.”. O politecnismo salienta a ideia de multiplicidade da atividade e a “tecnologia”, “a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo”, nesse sentido em direção da omnilateralidade.

Politecnia, de acordo com Saviani (2007, p.162-163), refere-se a uma educação tecnológica, ele entende que, apesar de considerar as distinções de Manacorda, sem maiores aprofundamentos, pode-se entender que em Marx “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser sinônimos. O autor argumenta:

Se na época de Marx o termo “tecnologia” era pouco utilizado nos discursos econômicos, e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação modificou-se significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. (SAVIANI, 2007, p. 163).

A técnica, grosso modo, é o jeito julgado correto de se fazer uma tarefa, o que diferencia o técnico do curioso. O curioso realiza tentativas de ensaio e erro, já o técnico aplica conhecimentos adquiridos antecipadamente.

---

<sup>7</sup> Reescrito e publicado em Saviani (2003).

Exemplifiquemos essa distinção como o ato de cortar cabelos. Em princípio, qualquer pessoa é capaz de cortar cabelos. Todavia, enquanto o curioso demora mais tempo para realizar essa tarefa, ficando além disso, sujeito a maior grau de imperfeição, o cabeleireiro, aplicando as regras próprias da técnica do corte de cabelos, realiza a tarefa mais rapidamente e com maior segurança de que o resultado corresponderá ao objetivo perseguido. (SAVIANI, 2011, p. 139)

Assim, “a técnica se constitui como um conjunto de regras compendiadas externamente que indicam como determinada atividade deve ser realizada.”. Enquanto na arte, as “regras são internas, isto é, ditadas pela própria obra a ser feita. Nesse sentido, “enquanto a arte implica originalidade, a técnica implica repetitividade.”” (SAVIANI, 2011, p. 139).

E quando a técnica deriva do conhecimento científico, ou seja, quando ela se fundamenta em princípios cientificamente estabelecidos, ela denomina-se tecnologia, derivada das ciências físico-matemáticas, do mesmo modo que a medicina é uma tecnologia baseada nas ciências biológicas. (SAVIANI, 2011, p. 139).

Constata-se que podemos educar como curiosos, com procedimentos guiados apenas pela intuição. Porém, os professores,

(...) são preparados para ensinar segundo determinados procedimentos que envolvem regras previamente estabelecidas a partir de experiências bem-sucedidas fundamentadas ou não em conhecimentos científicos, configurando o complexo das técnicas e das tecnologias educacionais. Procedimentos como o ditado, a cópia e a recitação configuram técnicas de ensino que não dependem de fundamentação e justificação científicas. Já técnicas educativas como a dinâmica de grupo, fundada na psicologia social, os recursos audiovisuais da semiótica, integram o complexo das tecnologias educacionais. Além disso, o trabalho educativo depara-se sempre com situações originais, mesmo porque cada educando é único e irreduzível a um modelo comum, o que torna imprescindível a dimensão artística da educação. (SAVIANI, 2011, p. 140).

Fica evidente que o desenvolvimento tecnológico resulta em transformações na forma de educar de duas maneiras: de forma ampla e indireta, e específica e direta. A primeira, quando o avanço tecnológico condiciona mudanças na organização social e infere na educação; enquanto a segunda, quando o desenvolvimento tecnológico possibilita alterar a própria forma de organização e realização do ato de educativo. (SAVIANI, 2011).

A primeira Revolução Industrial, a revolução metalomecânica, ocorrida “entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX”,

(...) teve em seu centro a invenção da máquina a vapor, acelerando a produção de bens e circulação pelo incremento da velocidade dos transportes, provocou a expansão do processo de urbanização, requerendo a ampliação da oferta de escolas. E a atual revolução microeletrônica, acelerando os processos de comunicação coloca a exigência de universalização não apenas da escola primária, mas também da educação de nível médio, além de uma expansão significativa do ensino superior. (SAVIANI, 2011, p. 140).

A influência da tecnologia, na maneira de organizar o processo educativo, pode ser exemplificada na apropriação do alfabeto e dos números arábicos, que possibilitaram a simplificação dos processos de ensino da escrita e do cálculo; como também pela invenção da imprensa, que possibilitou o uso dos livros didáticos como recurso pedagógico no trabalho educativo. (SAVIANI, 2011).

No atual contexto, “o desenvolvimento da informática com a conseqüente generalização do uso do computador vem interferindo, ainda de forma pouca clara e com efeitos controvertidos, no funcionamento da educação.”. No Brasil, o desenvolvimento tecnológico inferiu na forma de educar, constatado isso pela expansão das redes escolares, o que aumentou a matrícula, mais que a proporção do crescimento da população nas últimas décadas. Já as “novas tecnologias”, de base informática, pouco influíram na forma de realização do ensino dentro das escolas; porém, são notáveis no processo de comercialização do ensino, com destaque para o ensino superior, “que se patenteia na própria forma física das novas universidades particulares e dos centros universitários, cujos espaços se assemelham a shopping centers.”. (SAVIANI, 2011, p. 141).

Esses recursos tecnológicos também se fazem presentes nos mecanismos de avaliação montados no âmbito dos estados e principalmente da União, por meio de ações de MEC operacionalizadas pela CAPES e pelo INEP. No que se refere, porém, à forma como se realiza o ensino nas escolas observamos que, mesmo naquelas em que o acesso à informática está disponível, seu influxo no trabalho pedagógico que se desenvolve no interior das salas de aula é muito reduzido. (SAVIANI, 2011, p. 141).

Na chamada “pós-modernidade”, a existência se afirma pela condição de digital. Essa operação “expressa o processo de informação que transfere para as operações mecânicas aquilo que antes era situado como uma atividade do pensamento.”, que na visão pós-moderna fica escamoteado “o fato de que esse processo é produto da própria ação dos homens na história.” (SAVIANI, 2011, p. 143).

E a possibilidade de se objetivarem os processos de raciocínio correspondente à fase em que o homem substitui pelas máquinas não apenas as operações manuais, mas também as operações mentais. Assim, penso que o principal desafio posto pela infraestrutura digital na educação reside na compreensão do significado histórico-social dos processos de informação. (SAVIANI, 2011, p. 143).

Para além da familiarização dos educandos com os instrumentos e procedimentos, o papel da escola é propiciar “a compreensão dos princípios científicos que fundamentam esses procedimentos”; “centrando no domínio da produção da cultura humana que evidencie os esforços feitos pelas gerações anteriores”, não para manter; mas para modificar e superar rumo a nova forma de sociabilidade. As novas tecnologias encantam de modo peculiar os

jovens; porém, essas não são mais que “recursos cuja função é auxiliar o trabalho humano, facilitá-lo e maximizar seus efeitos.” (SAVIANI, 2011, p. 143). Trata-se de uma modalidade de trabalho adequado a finalidade. Porém, historicamente,

(...) tanto aquele galho de árvore de que o homem primitivo se serviu para apanhar um fruto que não estava ao alcance direto de suas mãos, como os sofisticados complexos atuais, como recursos tecnológicos, são extensões de nossos braços e destinam-se a maximizar o seu alcance. (SAVIANI, 2011, p. 143).

O avanço da informática no campo pedagógico se dá da mesma forma que os recursos anteriores, entendendo que “o trabalho se dá na relação professor-aluno e os recursos didáticos desempenham o papel de elevar ao máximo grau o potencial desse relacionamento.” (SAVIANI, 2011, p. 144). Nesse sentido, preserva-se o papel relevante dos professores e pedagogos; porém, fustigando-os a apropriação dessas modernas ferramentas.

Na concepção marxista de educação, não se pretende supervalorizar o instrumento de trabalho, ou seja, do instrumental técnico em detrimento do ser humano, sendo o homem uma preocupação central; dessa forma, Dermeval Saviani, em sua “concepção global de educação”, se expressa não por meio do termo politecnia, e sim, “histórico-crítica”, eis a denominação “Pedagogia Histórico-crítica”. (SAVIANI, 2007). Entendemos que essa pedagogia visa em seus objetivos e finalidades à direção do processo educativo, de modo a contribuir para a formação de um trabalhador, sujeito situado, autor de sua própria história, da história de sua classe e do grupo social a qual pertence.

Como assinala Manacorda em *Il Marxismo e l'educazione*, estamos diante de uma problemática que é central no marxismo: o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada agora, numa divisão do trabalho *voluntária e consciente*, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade (...). (SAVIANI, 2007, p. 164).

Nesse sentido, nosso objeto de estudo não poderia ser melhor exposto, na medida em que o processo histórico-social influi na forma de se fazer a educação; ou seja, no próprio processo pedagógico, desde a constituição do currículo à própria apropriação da didática que se concretiza nas escolas e, mais especificamente, nas salas de aula. Assim, encerramos esse primeiro capítulo ressaltando os fundamentos da educação do trabalhador, de forma que, conscientes do processo histórico e dialético, assumimos o posicionamento de uma pedagogia contra hegemônica a esse processo de desigualdade e desumanização.

Assumimos, assim, um pensamento pedagógico para além da crítica reprodutivista da educação e da escola, de modo a fomentar uma proposta que afirme o valor do trabalho pedagógico.

## CAPÍTULO II

### UMA ARTICULAÇÃO DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA DIDÁTICA

Nosso desafio nos remete a seguinte pergunta: como articular a fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-crítica e o processo de ensino-aprendizagem, considerando as elaborações da literatura sobre a temática? Assim, nosso objetivo específico nesse capítulo é discutir a articulação entre a fundamentação teórico-metodológica da PHC com o processo de ensino-aprendizagem, com base na literatura produzida sobre o tema.

Iniciaremos explicitando as tendências e concepções pedagógicas na educação escolar brasileira; ou seja, as teorias não críticas e crítico-reprodutivista. Em seguida, apresentaremos a ‘pedagogia histórico-crítica’ na educação escolar, considerando as aproximações necessárias para a fundamentação de uma didática nessa perspectiva. Explicitaremos as origens da pedagogia histórico-crítica e a experiência acadêmico-profissional de Dermeval Saviani. Fundamentaremos o capítulo na visão dos seguintes autores; Duarte (1998 e 2006), Gasparin e Petenucci (2008), Libâneo (1990; 2006), Saviani (2004; 2005; 2006; 2008ab; 2009; 2011; 2012; 2015;), Ghiraldelli (2001), Aranha (1996), Rodrigues (2013), Duarte (2006), Silva (2014), Paraná, Brasil/Portal dia-a-dia (2013), Frigotto (1984). Culminaremos com a explicitação de *Uma Didática da Pedagogia Histórico-crítica* (GASPARIN, 2012). Iniciaremos descrevendo as experiências de João Luiz Gasparin em diálogo com Dermeval Saviani.

#### 2. 1. TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Consideramos necessário o conhecimento das tendências pedagógicas por parte dos professores, pois permitem ao educador um aprofundamento maior sobre os pressupostos e variáveis do processo de ensino-aprendizagem, aumentando as possibilidades de direcionamento do seu trabalho partindo de suas convicções pessoais, políticas e sociais, somando esforços para a produção de uma prática pedagógica estruturada, significativa e que atraiam os jovens adultos trabalhadores.

Todas essas concepções de educação convivem no cotidiano escolar e de alguma forma estão incorporadas nas práticas pedagógicas. De acordo com Libâneo (2006), essas

tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário dos professores, ainda que esses não se deem conta. Os docentes podem não admitir que sejam influenciados por essas, mas a constituição da escola na sociedade carrega consigo formas de pensar e jeitos de fazer.

Gasparin e Petenucci (2008) afirmam que para uma efetiva superação das contradições produzidas e reproduzidas pela lógica do sistema do capital, os professores devem conhecer as tendências pedagógicas, pois se baseiam em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, atendendo ao momento histórico no qual estão inseridas. Dessa forma, a partir do conhecimento destes pressupostos, os docentes podem construir conscientemente sua própria trajetória político-pedagógica. Por meio destes conhecimentos poderão pautar as mudanças, transformando a prática educativa para que consigam um retorno satisfatório para a prática social.

As tendências pedagógicas foram construídas historicamente, exercendo influência na construção da Educação Brasileira. Apresentaremos as Pedagogias: Tradicional, Escolanovista, Tecnicista e Histórico-Crítica por se constituírem pedagogias oficiais e/ou dominantes em determinados tempos e períodos históricos, mesmo que de forma não-linear e pura. Quanto às nomenclaturas, Saviani (2009) utiliza os termos, concepções ‘não críticas’ e crítico-reprodutivistas, enquanto Libâneo (1990 e 2006) chama-as de liberais e progressistas.

Dessa forma, conforme Saviani, classificamos as teorias da educação em dois grandes grupos: o primeiro das pedagogias não-críticas e o segundo das teorias crítico-reprodutivistas. E partindo da crítica fundamentada historicamente destas se elabora a ‘Pedagogia Histórico-crítica’, constituindo-se uma pedagogia científica, decorrendo a possibilidade de formulação de uma didática.

### 2.1.1 TEORIAS NÃO CRÍTICAS

De teorias não críticas são chamadas as concepções de cunho político liberal: a Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. Para Saviani (2009), essas concepções visam em suas finalidades primeiras à justificação do modo de produção em voga, enfatizam a defesa da liberdade, dos direitos e interesses individualistas na sociedade, e justificam a forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, ou melhor, sintetizando, são teorias que corroboram para a manutenção do “*status quo*”.

Libâneo (1990) nos esclarece que a pedagogia liberal mantém a ideia de que a escola tem por finalidade precípua educar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais,

considerando as capacidades individuais, o que nos leva a crer que o indivíduo precisa adaptar-se não somente às normas, mas também aos valores em voga numa sociedade dividida em classes sociais, desenvolvendo uma cultura individual. Porém, ao considerar as dimensões individuais, as diferenças entre as classes sociais deixam de ser consideradas, pois, embora a escola apresente a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade real da condição de classe. Esta é a tendência predominante no âmbito das sociedades marcadas pela estrutura social capitalista, em que a função social da escola e do ensino se concentra em reproduzir a ideologia dominante, muitas vezes sem as análises que se fazem necessária.

Concordamos com Saviani (2006, p. 63) quando é retratada as posições político-pedagógicas das pedagogias liberais, tanto da escola tradicional como da pedagogia nova.

(...) nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação. São, pois, ingênuas e não críticas já que é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, ao contrário, acredita-se superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma.

#### 2.1.1.1. *A Pedagogia da Escola Tradicional*

A Pedagogia Tradicional tem origem na educação católica, desde os jesuítas, e como ciência foi sistematizada no século XIX, influenciando fortemente o século XX e deixando traços nesse início do século XXI. É uma tendência liberal, pioneira, rígida, mantendo as práticas autoritárias tolhendo o educando da participação da produção do conhecimento e isso impossibilitava a aquisição de conhecimento realmente significativo ao educando vindos da classe trabalhadora. Por meio das críticas a essa teoria, emergiram diferentes formas de pensar que respaldaram as teorias vindouras. A Pedagogia Tradicional marcou por ser uma das primeiras sistematizações no campo da educação, destacando o pedagogo Johan Friedrich Herbart. (LIBÂNEO, 1990).

Os conhecimentos propostos por essa pedagogia eram massivamente sistematizados, sendo a função dos professores transmitir as obras enciclopédicas e aos alunos cabiam ler e entender sob intensivo treino; a repetição e a memorização eram as formas pelas quais o professor, que era o elemento central do processo, transmitiria o acervo de informações aos seus alunos. Os educandos, vistos como agentes passivos, não podiam se manifestar de nenhuma forma. Os conteúdos eram considerados verdades absolutas, nesse sentido eram estanques e, por vezes, dissociadas da vivência dos educandos e da realidade social. (LIBÂNEO, 1990).

Tanto na exposição verbal quanto na demonstração dos conteúdos, esses eram apresentados de forma linear, respeitando uma progressão lógica, porém sem levar em conta as características próprias dos educandos, que muitas vezes eram encarados como adultos em miniatura, não havendo uma preocupação com uma periodização na perspectiva da aprendizagem dessa pedagogia. Conforme Libâneo (2006), o relacionamento do professor com os educandos tem como predominância a autoridade do professor que exige a atitude receptiva dos educandos e impede a comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo como verdade a ser assimilada; conseqüentemente, a imposição da disciplina é o meio mais eficaz para assegurar atenção e silêncio.

A memorização se constituiu uma das bases da prática pedagógica, tendo como princípio que o educando deverá disciplinar a mente e formar bons hábitos (LIBÂNEO, 2006). A aula expositiva é a principal metodologia de ensino, assim os educandos, passivos frente à aprendizagem, devem aprender igualmente os conteúdos abordados na sala de aula.

O professor é caricatura do detentor do saber e deve avaliar o educando por meio de provas que assumem o papel principal e, por vezes, é o único instrumento de avaliação, ressaltando os aspectos cognitivos, superestimando a memória e a capacidade de reproduzir o que foi assimilado. Geralmente o momento de avaliação assume no imaginário uma caricatura de um reforço negativo como ameaças, punições e redução de notas em função do comportamento apresentado nas aulas. A Pedagogia Tradicional continua forte e persistente nas estruturas que subsistem nas escolas.

De acordo com Ghiraldelli JR (2001, p. 22):

A pedagogia Tradicional não reinou totalmente incólume durante toda a primeira república. Em menor grau, principalmente entre o início do século e os anos 20 foi fustigada pela Pedagogia Libertária; em maior grau, principalmente a partir de meados dos anos 20, passou a ser combatida sistematicamente pela Pedagogia Nova.

Em nossa vivência, percebemos que essa concepção, apesar do desconhecimento teórico, goza de prestígio entre os professores e pedagogos.

#### 2.1.1.2. *A Pedagogia da Escola Nova*

Se na Escola Tradicional a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada a ideia de “aprender fazendo” era defendida, portanto, centrada no educando, valorizando as tentativas, a experimentação, a pesquisa, a descoberta, e o estudo do meio natural e social, levando-se em conta os interesses do educando. Com as crises do final do século XIX ocorre o surgimento de novos valores sociais, de novas formas de produção, com base na produção dividida em larga escala. O fordismo marca este período histórico, caracterizado pela Segunda Revolução Industrial. Trata-se de um momento de transformações

sociais, políticas e econômicas, colocando em cheque a Escola Tradicional. Assim, as críticas a partir do final do século XIX foram lentamente dando origem a uma nova teoria da educação, contexto que permite o surgimento da Escola Nova. A princípio, ela representava o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência, essa se volta para a problemática do indivíduo único, o diferente, que vive e se relaciona em um mundo dinâmico. (ARANHA, 1996, p. 167).

Inicialmente, a Escola Nova no Brasil foi pensada em 1882 por Rui Barbosa influenciada pelo pensamento de John Dewey, pedagogo estadunidense. Dessa forma, a elite intelectual brasileira iniciou a gestão do movimento escolanovista, reconhecendo a Educação como uma necessidade social. Os educadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, dentre outros, no primeiro meado século XX participaram da publicação, em 1932, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Na década de 1930, o governo provisório, assumido por Getúlio Vargas, afirma a um grupo de intelectuais o imperativo pedagógico, o qual a revolução reivindicava. Esses, inspirados nos ideais de Dewey e Durkheim, se unem e promulgam o manifesto dos pioneiros, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. (RODRIGUES, 2013).

O movimento da Escola Nova iniciou forte na Europa, na América do Norte e no Brasil, na primeira metade do século XX. O Escolanovismo parte da crença de que a educação é o único elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática, de acordo com a diversidade, que respeite a individualidade do sujeito, capaz de pensar sobre a sociedade e com capacidade de inserir-se nessa sociedade. Trata-se, assim, de uma experiência democrática na escola. (SAVIANI, 2008a e 2009).

De 1932 a 1947 a Escola Tradicional convive com a Escola Nova, estando em equilíbrio. Mais tarde, na década de 1960, com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a concepção pedagógica escolanovista teve predominância. No contexto das críticas manifestadas à Escola Tradicional no final do século XIX, os ideais escolanovista foram ganhando corpo na educação brasileira. (SAVIANI, 2008a e 2009).

Na relação professor-aluno, o professor é apresentado como um facilitador da aprendizagem, um mero auxiliador para que ocorra o desenvolvimento espontâneo do educando, um criador de situações para dar sentido ao raciocínio do educando. (SAVIANI, 2008a; 2009).

A posição da pedagogia nova em relação à aprendizagem entende que o educando apropria-se de conhecimentos espontaneamente por si só, nesse sentido, o professor cria as situações problemas, podendo o diálogo ser o principal processo de aprendizagem. Em decorrência, os conteúdos científicos ficam secundarizados. Pressupõe-se que o educador deverá

compreender o educando e utilizar-se de técnicas para auxiliá-lo na construção do seu conhecimento. A avaliação é contínua e é estimulada para valorizar o interesse e a participação. (SAVIANI, 2008a; 2009).

Duarte (2006, p. 36) sugere que o neoescolanovismo é uma pedagogia relativista; ele explica que:

[...] o princípio de que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior em termos educativo e sociais, aquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e o princípio de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente.

Segundo Saviani (2009, p. 8), “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

Numa de nossas tentativas de aproximação da leitura de Saviani, entendemos que:

O movimento da escola nova, de acordo com Saviani (2006), contribuiu de certa forma para o repensar da educação brasileira; mas enveredou-se para uma pedagogia existencialista, a qual primou pela forma e a chamada democratização no interior da escola, esvaziando o conteúdo historicamente acumulado pelo conjunto dos homens. Então, convivendo com uma estrutura e condições tradicionais, a escola nova afrouxou a disciplina e rebaixou o ensino; nesse sentido perdeu-se, extraviou-se das ideias originais de emancipação do sujeito.

Podemos afirmar que alijando a escola de sua função clássica e primordial que é a transmissão-assimilação do saber, a educação escolanovista brasileira, não propiciou a emancipação dos sujeitos, visto que sem estes saberes a camadas populares não tinham condições de lutas sociais. Faltava-lhes o conhecimento científico, esse que a escola nova favoreceu nas escolas das elites, pelas condições de implementação, causando ainda maior dualidade. (SILVA, 2014, p. 5).

#### 2.1.1.3. *A Pedagogia Tecnicista*

De acordo com Libâneo (1990), Saviani (2008 e 2009) e Aranha (1996), essa pedagogia prima pelo modelo empresarial, objetivando a adequação da educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Assim, o ensino volta-se de forma direta à produção de indivíduos "competentes" para o mercado. A base da mecânica de produção taylorista é o método aplicado, no qual as tarefas são divididas entre os técnicos de ensino incumbidos do planejamento racional e do trabalho educacional, cabendo ao professor à execução dos objetivos estabelecidos anteriormente. Conforme Frigotto (1984), essa concepção de educação, em seus fundamentos econômicos, está ligada a Teoria do Capital Humano (TCH).

Tendo nas premissas a identificação com a Teoria do Capital Humano, essa tendência advoga que a escola tem um papel fundamental na formação de indivíduos que se integrem à "máquina social", sendo produtivos. Para tal, a escola deve moldar o comportamento, organizar o processo de aquisição de habilidades e conhecimentos descobertos. O currículo e

a didática são funções da educação, mas isso cabe aos especialistas; o papel da escola é a transferência e aplicação do conhecimento. (SAVIANI, 2008a; 2009).

Nessa concepção, cabe ao professor a busca da melhor forma de controlar as condições ambientais para assegurar a transmissão/recepção de informações. A relação professor-estudante passa a ser estruturada e objetiva, é uma relação profissional e interpessoal com o educando, cabendo ao professor apenas transmitir a matéria e ao estudante receber, aprender e fixá-la. (BRASIL, 2013).

A prática escolar na pedagogia tecnicista tem como função primordial adequar o sistema educacional econômico e politicamente à sociedade capitalista, preparando dessa forma, a mão de obra a ser utilizada pelo mercado de trabalho, o que pode ser entendido em sua identificação com a Teoria do Capital Humano, a qual nos últimos anos vem se metamorfoseando, sendo influente na educação dos trabalhadores. (RAMOS, 2003). Assim,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológico do behaviorismo, planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. (SAVIANI, 2008c, p. 202).

Entendemos que seu principal desvio continua se dando na forma de esvaziamento do conteúdo e primando pela técnica exacerbada. A Lei n. 5.692/71 corroborou para o aligeiramento do ensino oferecido as classes populares.

## 2.1.2 AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Já no segundo grupo de teorias, Saviani (2008 e 2009) apresenta as Teorias Crítico-reprodutivistas, entendendo que essas são críticas porque postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Afirma que elas não constituem pedagogias, pois não apresentam proposta pedagógica; justificando que o caráter reprodutivista da escola não permite que ela seja diferente do que se conclui sobre a inviabilidade de uma proposta pedagógica vinculada às necessidades e aos interesses dos trabalhadores.

(...) os teóricos crítico-reprodutivistas entendem que a sociedade capitalista é dividida em classes antagônicas, que se relacionam pela força. Neste sentido, a marginalidade é um fenômeno inerente a própria sociedade, sendo a educação que é entendida como dependente da estrutura social e geradora da marginalidade, reforçando a dominação e legitimando a marginalização. Elas enxergam a escola

como um fator de marginalização, de reprodução do status quo, e que não podia ser de outra maneira. (DA SILVA, 2014, p. 5-6).

Saviani denomina de crítico-reprodutivistas as concepções contidas na “teoria do sistema de Ensino como Violência Simbólica”<sup>8</sup>, na “teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE)”<sup>9</sup> e na “teoria da Escola Dualista”<sup>10</sup>, porém, reafirmamos que elas não se constituem como pedagogias, na sua visão, pois não formulam diretrizes que direcionam a atividade educativa; no entanto, “são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação se não a partir dos seus condicionantes sociais”. (SAVIANI, 2009, p. 14).

## 2.2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS.

Ramos (2017, p. 493), na apresentação do dossiê em homenagem ao professor Dermeval Saviani, afirma que se trata de uma publicação que levou em conta o momento histórico atual brasileiro. Foi “um ato de justiça quanto de protesto e resistência.”

(...) a história e a obra desse educador, ao longo dos últimos cinquenta anos, é símbolo de luta pelo direito da classe trabalhadora à educação pública, universal, laica e de qualidade; em matéria de orientação concreta a este direito do ponto de vista filosófico e ético-político. Revisitá-las e difundir-las agora é o mesmo que resistir ao momento gravemente regressivo da conjuntura atual que se manifesta na educação básica, assim como em outros âmbitos, mediante a recente aprovação pelo Congresso Nacional, da Lei nº 13.415/2017, que reformula o ensino médio no Brasil.

Assim como toda a sociedade, a educação se encontra em crise. Conforme demonstramos no primeiro capítulo, há décadas existe um intenso movimento de transformações que, tendo seu epicentro na economia, se espraiam em todas as dimensões sociais. Essa crise estrutural afeta de forma trágica a educação. Como consequência direta de sua crise, o capital tem necessidade de apoderar-se de novas áreas para investir, sendo a educação uma delas. Nesse sentido, é necessário apontar as discussões relativas à educação na perspectiva Histórico-Crítica, no sentido de contribuir para o desvelamento das contradições estruturais do capital, propiciando uma formação humana crítica.

Elegemos a ‘Didática da Pedagogia Histórico-crítica’ como tema, por entender que essa investigação, delimitada à luz dos desafios e questões atuais, exige um entendimento da

<sup>8</sup> Teoria desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J.C. Passeron (1975).

<sup>9</sup> De acordo com a obra de Althusser *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (s/d).

<sup>10</sup> Teoria elaborada por C. Baudelot e R. Establet, na obra *L'École Capitaliste en France* (1971).

totalidade do fenômeno educativo, considerando que no cenário pedagógico contemporâneo a função social da educação se encontra submergida pelos modismos pedagógicos (DUARTE, 1998; 2006), ancorados em “pedagogias” e não em uma Ciência da Educação — a Pedagogia, expressa no processo de ensino e aprendizagem, a Didática.

A literatura pedagógica, em especial as obras de Saviani, (2008a; 2008b, 2009), retomam a síntese histórica do movimento da escola nova e o rebaixamento do ensino e sonegação dos conteúdos universais às camadas populares. Assim, o embate das teorias da educação, num esforço de fôlego teórico, apresentou-se como tendências e concepções pedagógicas no Brasil, conforme expusemos anteriormente.

Dermeval Saviani vem procurando elaborar uma concepção pedagógica de forma pioneira, a qual denominou *Pedagogia Histórico-crítica*, uma concepção fundamentada no Materialismo Histórico Dialético que, partindo da problemática da educação e dialogando de forma crítica com as demais ciências da educação, tem como pressuposto a implementação do currículo e da didática na educação escolar, como fase de transição, direcionando e orientando a uma outra sociabilidade que não a do capital. Daí vemos suas múltiplas possibilidades para a (con)formação do trabalhador, em especial para a educação do adulto jovem, sujeito que nos interessa.

Na obra “Escola e Democracia”, Saviani (2009) faz claramente um apontamento para uma teoria da educação como tendência pedagógica em construção; uma teoria pedagógica que visa superar a Pedagogia tradicional e a Pedagogia Nova em uma vertente superior, por incorporação das formas mais desenvolvidas e adequadas à materialidade histórico-social. É uma Pedagogia que busca no e pelo movimento de transmissão-assimilação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos a plena humanização do homem na perspectiva de superação das condições de alienação na sociedade capitalista; assim sendo, é um movimento inserido na luta de classe. Na visão da ‘pedagogia histórico-crítica’, entende-se, conforme o princípio da aprendizagem significativa, que se deva partir do que o aluno conhece, passando pela abstração e realizando a síntese, ou seja, quando o educando supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais nítida e de conjunto.

Saviani faz uma exposição da concepção no quadro das tendências pedagógicas e, em seguida, faz a denúncia ao escolanovismo na lógica da “teoria da curvatura da vara”<sup>11</sup>; posteriormente convoca os professores para a construção coletiva de uma pedagogia que

---

<sup>11</sup> Teoria sistematizada por Lenin na URRS.

supere as contradições da Escola Tradicional e da Escola Nova. Ele avança nessa reflexão numa teoria para além da curvatura da vara. Inspirado no movimento dialético da natureza e da história, Saviani (2009, p. 63-65) descreve os cinco (passos/momentos)<sup>12</sup> da didática na prática pedagógica escolar, comparando aos métodos anteriores de Herbart e Dewey e enunciando a superação histórica dos métodos tradicionais e novos; isto mais tarde é explicitado e aprofundado por Gasparin (2012), na obra, “Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica”.

O autor avança na aproximação da perspectiva histórico-crítica e discorre “sobre a natureza e especificidade da educação” em forma de artigo, o qual teve sua comunicação em 1984 numa mesa redonda com o mesmo título; esse veio mais tarde a compor o primeiro capítulo do livro: *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. (SAVIANI, 2015).

De acordo com o princípio educativo do trabalho, mediação de primeira ordem para o Materialismo Histórico Dialético<sup>13</sup>, a educação é entendida como um processo de trabalho, sendo este uma ação adequada a uma finalidade, “uma ação intencional” para a sobrevivência do homem que “necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente”, os meios de sua sobrevivência, transformando-a. (SAVIANI, 2015, p. 286).

A educação é entendida como trabalho não-material; nesse sentido, justifica a existência desse tipo de trabalho, e que para produzir-se materialmente, “o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação”, representando mentalmente os objetivos reais. Este tipo de trabalho consiste na representação dos aspectos do “conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”;

tratando-se de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. (SAVIANI, 2015, p. 286). Situando a educação numa categoria de trabalho não-material, constata-se que ela é uma atividade em que o produto não se aparta do processo. Assim, a atividade de ensino é algo “que supõe, em algum momento, a presença do professor e do aluno”, sendo assim, a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo. O autor, de forma célebre, define o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2015, p. 287).

---

<sup>12</sup> Esses momentos chamados, passos. Como nem sempre se dão de forma segmentada e sequenciais, e sim, de acordo com a realidade objetiva, exigindo uma filosofia da educação para a articulação científica, técnica e artística.

<sup>13</sup> Mészáros (2006).

Nesse sentido, com base no princípio educativo do trabalho, as ciências que têm a educação como objeto e a pedagogia, diz respeito “de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” e de outro, “a descoberta de formas mais adequadas” de desenvolvimento do trabalho pedagógico. O primeiro trata dos conteúdos de ensino, o clássico; e o segundo, das formas de organização do conteúdo, do espaço, do tempo e dos procedimentos (a metodologia). (SAVIANI, 2015, p. 287).

Assim, quanto ao papel da escola, Saviani defende a socialização do saber historicamente produzido, do patrimônio cultural da humanidade. Para ele, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”; justificando que, “a escola tem a ver com o problema da ciência”, que é um saber metódico. Nesse sentido, o conhecimento transmitido pela escola deve ser a cultura letrada; tratando-se do conhecimento científico, artístico e filosófico; assim na escola elementar, aprender a ler e escrever torna-se uma primeira exigência, mas não só, também a linguagem dos números e da compreensão da natureza e da sociedade. (SAVIANI, 2015, p. 288).

Ainda sobre o conhecimento escolar, Saviani (2015, p. 288) explica que em grego existem três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento. “*Doxa* significa opinião”, ou seja, saber do senso comum, o conhecimento ligado às experiências cotidianas; “*sofia* é sabedoria”, fundada ao longo da experiência vivida; já *episteme* é o “conhecimento metódico e sistematizado.”. Assim, o autor discorda das ideias que se disseminaram sobre o currículo, conceituando-o como tudo que se faz na escola. Para ele, “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”; porque, “se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extra-curricular, então tudo acaba tendo o mesmo peso”, descaracterizando o trabalho escolar. Assim, quando se entende que tudo que se faz na escola é currículo, “facilmente o secundário pode tomar o lugar do principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do assessorio àquelas atividades que constituem a razão de ser da escola”. (SAVIANI, 2015, p. 289).

Saviani cita o exemplo do calendário festivo, que sem o devido cuidado pode impedir que a escola exerça seu poder de transformação.

O ano letivo encerra-se estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda a espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. (SAVIANI, 2015, p. 289)

O texto destaca que as atividades extracurriculares só têm sentido se puderem “enriquecer as atividades curriculares”, “próprias da escola”, “não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.”. É “importante manter a diferenciação entre o curricular e o extracurricular, já que essa é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário.” (SAVIANI, 2015, p. 289). O autor também alerta que a escola corre o risco de passar a ser uma agência a serviço de interesses corporativista e clientelista.

Recorrendo a Gramsci, o autor argumenta que ainda não entramos na fase clássica da educação. Nesse caso, a fase clássica na escola seria o momento histórico “em que ocorreu uma depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando aquilo que tem caráter permanente”; nesse sentido, o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado.” (SAVIANI, 2015, p. 290).

Para melhor domínio por parte do educando, é preciso viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação; isso requer dosá-lo e sequenciá-lo de modo que o educando “passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.”. A escola nova tendeu a classificar “todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade.”. Porém, o que é preciso entender em relação ao automatismo e o mecanismo, que “o automatismo é condição da liberdade e não que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos.” (SAVIANI, 2015, p. 290).

Saviani exemplifica a questão do mecanismo e do automatismo na aprendizagem comparando quando se aprende a dirigir um carro, em que o aprendiz não é livre enquanto se aprende, ele é um escravo da atividade, não as dominando, pois é dominado por ela. A liberdade será atingida quando os mecanismos forem fixados. Quando os atos forem praticados automaticamente se ganha condições de se exercer com liberdade; ou seja, o mecanismo é condição para a liberdade. O processo do domínio do mecanismo e do automatismo chama-se *hábitus*. O *hábitus* é uma disposição que permanece, ou seja, “quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza.” (SAVIANI, 2015, p. 291). Quando se adquire um *hábitus*, cria-se uma situação irreversível, e para que isso ocorra “é preciso ter insistência e persistência”; sendo necessário “repetir muitas vezes determinados atos até que se fixem.” (SAVIANI, 2015, p. 292).

Saviani explica a relação entre a cultura popular e erudita tendo em vista a população marginalizada da cultura letrada. Para ele o acesso a cultura erudita permite “a apropriação de

novas formas”, por meio “das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular”; assim, apesar da primazia da cultura popular, “a restrição do acesso a cultura erudita” a torna estranha à população não letrada, enquanto aos que estão em situação de privilégio o aspecto popular não lhes é estranho. (SAVIANI, 2015, p. 292)

Partindo dessa reflexão sobre a natureza e especificidade da educação, entendemos que a preocupação das ciências da educação e da pedagogia são “a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas mais adequadas”, para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2015, p. 293). Nessa proposta pedagógica, as dimensões conceituais são apresentadas em seus fundamentos e métodos. Esta concepção questiona e aponta o papel da escola na atualidade, os conteúdos e os métodos de ensino, a relação professor-estudante e a sistematização do método didático explicitado nos cinco momentos propostos por Saviani e também explicitados por Gasparin, acerca do processo de elaboração e sistematização do trabalho docente, que tem uma organização a qual considerou necessária para o trabalho docente-discente. Nós, porém, acrescentamos ênfase ao público adulto jovem e trabalhador.

### 2.2.1. ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica se deu no final da década de 1970, posterior a um longo período de censura e perseguição político-ideológica após o golpe civil-militar, quando, por meio de vários decretos e Atos Institucionais, civis perdiam seus direitos, inclusive do voto direto. Durante a ditadura um grupo de professores iniciaram novas reflexões sobre a educação, fundamentados na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Assim, nasce a ‘Pedagogia Histórico-Crítica’. Esta concepção é oriunda das necessidades postas pela prática pedagógica dos educadores, considerando que as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista, não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico sociais da educação (SAVIANI, 2005). Dessa forma, é na realidade escolar que se faz necessária a apresentação dessa proposta pedagógica.

Saviani (2008a, p. 420-421) explicita:

A primeira tentativa de sistematização no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da Revista da ANDE, em 1982, que em 1983, veio a integrar o livro Escola e democracia. Este livro, que hoje se constitui como um clássico da educação brasileira, “pode ser lido como manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou,

como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, Pedagogia Histórico-Crítica, proposta em 1984.

O livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2009)<sup>14</sup> é a junção de artigos publicados anteriormente, dividido em quatro capítulos, com o intuito de apresentar a análise das principais teorias pedagógicas, mostrando as contribuições e os limites existentes nestas pedagogias e teorias da educação, sistematizando uma nova concepção de educação.

Para Saviani (2005), a teoria Histórico-Crítica, como superação das teorias vigentes, se impõe como uma tarefa importante. Ela visa a superação tanto do poder ilusório da escola em relação à sociedade e aos próprios sujeitos (caracterizado nas teorias não-críticas) quanto a sensação de impotência (consequência da difusão das teorias crítico-reprodutivistas), possibilitando aos educadores a apropriação de uma arma de luta possibilitando-lhes exercer um poder real, ainda que limitado. Dessa forma, as trilhas que percorre em curso é cheio de armadilhas, considerando que mecanismos de conformação são acionados de tempos em tempos, de acordo com os interesses dominantes. Isso remete aos educadores a necessidade de captar a natureza específica da educação que nos levará a entender as contradições presentes na sociedade do capital.

Saviani (2005, p. 9) afirma que essa nova pedagogia sugere:

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

Numa entrevista ao jornal, “Na contra mão”, do grupo PET-Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2008, Saviani é perguntado: “quais as perspectivas de implementação da concepção histórico-crítica nas escolas atualmente?”. Ele responde que essa proposta busca interferir na situação atual para a sua transformação; “pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre as possibilidades de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico.” (SAVIANI, 2011, p. 119). Afirma sobre a consciência de que sua implementação nas redes públicas depende de transformações na sociedade, que não estão dadas no horizonte próximo. E assim, propõe:

(...) continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém, que ela desempenha um

<sup>14</sup> Nesta edição comemorativa, o autor reúne prefácios de outras edições. Saviani responde críticas as recebidas. Ver resenha publicada por Marise Ramos na revista *Trabalho, Educ. e Saúde* da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ/RJ.

papel de resistência. Sua função é manter os educadores mobilizados na busca de novas perspectivas para a educação do nosso país, mostrando que é possível uma educação diferente, mas com clareza de que ela faz parte de um processo mais amplo e que só poderá ser implementada plenamente quando as transformações no âmbito da própria sociedade também se verificarem. (SAVIANI, 2011, p. 119).

Sobre a epistemologia, Saviani afirma que:

É relativamente consensual entre os estudiosos do marxismo que a concepção materialista dialética da história, como nova e revolucionária concepção metodológica e teórica, começou a ser elaborada com *A ideologia alemã*, obra produzida por Marx e Engels entre 1845 e 1846. Nessa obra a categoria modo de produção foi cunhada para teoricamente expressar como os pais do marxismo pressupunham a materialidade histórico-social, concebida como totalidade contraditória de relações que explicitavam as condições materiais da existência dos homens. Essa é a categoria que norteia a teoria da ação (axiologia) e a teoria do conhecimento (gnosologia) humano. (SAVIANI, 2011, p. 130).

Em relação ao currículo e a própria didática, Saviani os aborda também na obra *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. O autor recorre a Gramsci, que reflete sobre a eficácia da escola tradicional, da centralidade do latim e do grego, a questão do eixo articulador do currículo, numa proposta nova “que atendendo às exigências postas pela sociedade moderna, venha a produzir, nas novas condições, o mesmo grau de eficácia de que era dotada a escola clássica.” Para ele o eixo articulador deverá ser encontrado na História, conforme a teoria marxista, que concebe o homem como essencialmente histórico, asseverando que ele teve consciência de sua humanidade pela História, que por ela ascendemos à consciência plena do que somos. Recorrendo a Gramsci, o qual salienta que “a força educativa do latim e do grego se dava no concreto reconstituindo a história dos povos falantes, “o mergulho na história desses povos se revestia de um grande poder educativo que conferia as elites do velho regime uma sólida formação.””. Assim, confirma “(...) a ideia de que o novo eixo articulador é fornecido pela história.” (SAVIANI, 2011, p. 132). O autor se indaga:

Que outra maneira nós teríamos de produzir a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, lhes permitir vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo? (SAVIANI, 2011, p. 133).

E não se trata de um peso maior para a disciplina de História; “a história será o elemento em torno do qual todo o currículo será estruturado, isto é, todas as disciplinas estarão impregnadas de historicidade, serão atravessadas pelo conteúdo histórico.” (SAVIANI, 2011, p. 133).

Como o que está em causa nessa proposta é o próprio conteúdo objetivo da história, poderíamos dizer que ela se impõe para além das diversas perspectivas de compreensão da história. No entanto, é igualmente claro que essa maneira de encarar a história, a possibilidade de tomá-la como eixo articulador dos currículos

formativos e o próprio entendimento da história como processo objetivo indicam tratar-se da concepção dialética da história cuja matriz foi explicitada no âmbito do marxismo. (SAVIANI, 2011, p. 133).

Saviani considera o tema da historicização como fundamental. Para ele, os educadores progressistas, especialmente aqueles do campo do marxismo, têm um papel relevante que,

(...) é o de historicizar todos os conteúdos, todas as ideias e propostas, todos os conhecimentos, situando-os no curso do desenvolvimento da humanidade, onde se revela plenamente o seu significado. Com efeito, como já se assinalou, o elemento educativo por excelência é a própria história, pois é nela que objetivamente os homens se constituem como homens. A educação formal, institucionalizada, cabe elevar esse fenômeno objetivo à plenitude da consciência subjetiva operando a catarse, isto é, a “elaboração superior da superestrutura na consciência dos homens”, conforme a definição de Gramsci. (SAVIANI, 2011, p. 137-138).

Dermeval Saviani (2012) trata da origem e do desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, recordando que o fez em outras oportunidades, situando o livro *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, nos capítulos 3, 4 e 6 e, mais recentemente, no texto: “Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-crítica”, publicado no livro *Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos*, lançado pela editora Autores Associados. O autor destaca a produção que vem ocorrendo recentemente na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. O autor trata das primeiras formulações à partir de sua experiência prática em sala de aula.

O autor iniciou sua carreira docente em 1967, atuando com professor no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e no Colégio de São Climaco, que veio posteriormente a ser denominado Colégio Estadual Ataliba de Oliveira, e, também, no segundo semestre letivo no Curso Normal do Colégio Sion. Para ele, as aulas no Ensino Médio funcionavam como um laboratório para as reflexões e investigações que vinha desenvolvendo na universidade. Ele contrapôs a experiência de um colégio frequentado pelos filhos de trabalhadores e ao Colégio Sion, frequentado pelas filhas das famílias mais favorecidas. Foi nesse momento que ele esboçou sua primeira contraposição à Dewey, onde escreveu num memorial escrito para o concurso de professor titular da Universidade de Campinas (UNICAMP).

Minha primeira contestação pedagógica a Dewey surgiu na tentativa, no 2º semestre de 1967, de aplicar no Colégio Sion a mesma atitude pedagógica baseada no princípio da liberdade, do qual decorre a responsabilidade, que havia adotado com êxito no Colégio da periferia. No Sion essa orientação fracassou, tenho eu que revê-la, o que fiz invertendo os termos, isto é, condicionando a liberdade à responsabilidade, o que implica pôr o acento no princípio ético do dever. Ao tentar compreender o problema desenvolvi uma reflexão, cujas implicações e consequências não cabem, infelizmente, nos limites deste Memorial. Em síntese, pareceu-me que os alunos da periferia, cujas condições sociais impunham uma vida

mais de contrições e imposições do que opções; mais de deveres do que de direitos, com obrigações que, se não cumpridas, acarretam consequências muito concretas, esses valorizavam extremamente minha proposta pedagógica. Já as meninas do Sion, cuja a situação social, ao contrário, propiciava mais opções que imposições; mais direitos que deveres, não estando as transgressões as normas vigentes sujeitas a consequências mais graves, estas alunas deram de ombros para o encaminhamento pedagógico por mim utilizado no início das aulas. Bastou, entretanto, eu “virar a mesa” mostrando-lhes que eu estava levando a sério o meu papel de professor, para que elas passassem a me respeitar, instaurando comigo uma relação pedagógica estimulante e produtiva. Conclui, então, que o papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. Pareceu-me que o papel da escola é, antes, o de patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde. (SAVIANI, 2012, p. 1-2)

A partir daquele momento as aulas do Colégio Sion aconteceram produtivamente, cumprindo o programa que havia planejado, que era a análise com as estudantes dos elementos da estrutura do homem como fundamento para a discussão filosófica dos problemas da educação. (SAVIANI, 2012).

O autor destaca outro episódio acontecido no Colégio Sion, quando foi surpreendido pela solicitação das alunas para que discutissem a final do Festival de Música Popular Brasileira. Na noite anterior havia sido realizada a finalíssima do festival da TV Record em São Paulo, onde vencedores foram: em primeiro lugar “Ponteio”, de Edu Lobo; em segundo, “Domingo no Parque”, de Gilberto Gil; em terceiro, “Roda Viva” de Chico Buarque; e em quarto, “Alegria, alegria”, de Caetano Veloso. As educandas estavam agitadas e logo o professor Saviani percebeu que ou discutia o festival, ou não fariam outra coisa. Acatou a solicitação das pupilas e substituiu o que havia preparado, centrando no andamento da aula a letra da música de Caetano Veloso, “Alegria, alegria”.

O poema de Caetano Veloso, ao retratar um indivíduo sem lenço e sem documento caminhando contra o vento sendo assaltado por estímulos externos representados pelas muitas notícias que se superpõem ao serem refletidas pelo sol nas bancas de revistas exemplificadas pelos crimes, espaçonaves, guerrilhas, cardinais bonitas, caras de presidentes, beijos, dentes, pernas, bandeiras, bombas, Brigitte, coca cola, casamento, televisão, fotos e nomes, permitia identificar as condições do homem sendo bombardeado por complexo de incitamentos do mundo circundante sem conseguir se concentrar em si próprio. (SAVIANI, 2012, p. 2).

Saviani afirma que substituiu “a reportagem sobre preconceito racial pela letra da música “Alegria, alegria””, dando continuidade ao programa da disciplina e abordando o tema previsto, cumprindo os objetivos. Desse fato, ele tira duas conclusões relevantes para entender a pedagogia como teoria da educação. A primeira, se ele fosse um professor tradicional, sua reação normal à solicitação das educandas, seria: “o que é isso meninas! Aula é aula; festival é festival.” (SAVIANI, 2012, p. 2); iria reconhecer a vibração, a torcida pelos ídolos, porém lembraria que estavam no colégio, o horário e reafirmaria o programa, respaldado na teoria

da pedagogia tradicional, onde a razão prevalece sobre a emoção, “o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos e procedimentos.”. De forma diferente, caso Saviani fosse um professor escolanovista, sua reação seria inversa e ele daria a resposta: “Ótimo, meninas! Vamos discutir o festival!”, observando o interesse genuíno das educandas. Assim, respaldado na teoria pedagógica da Escola Nova, ao contrário da resposta anterior, “a emoção deve prevalecer à razão, o aspecto psicológico se impõe sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos.”. De acordo com Dewey, a educação existe para o desenvolvimento e a razão do ser do desenvolvimento é mais desenvolvimento, esse se atinge por meio de atividades bem dirigidas e motivadas por interesses, nesse caso, então, o conteúdo fica em segundo plano, assim como o objetivo específico, que no caso daquela aula era o entendimento do homem como um ser situado. (SAVIANI, 2012, p. 3).

Uma vez que o professor deve sempre partir dos interesses dos alunos, a manifestação de um forte interesse por parte do conjunto das alunas na discussão do festival era muito bem-vinda e prevalecia sobre as razões lógicas que justificam a programação prévia e o objetivo estabelecido para aquela aula. (SAVIANI, 2012, p. 3).

A razão de Saviani não coincidiu nem com a atitude de um professor típico tradicional e nem com a de um professor adepto do ideário da escola nova, sendo uma atitude além daquelas correntes pedagógicas. Ele não deixou de levar em conta o interesse das educandas e não perdeu o objetivo da aula; ajustou os procedimentos sendo fidedigno ao programa de história e filosofia da educação no curso de formação de professores em nível médio. Embora naquele instante ainda não houvesse elaborados os elementos teóricos da ‘pedagogia histórico-crítica’, ele já tinha consciência de qual orientação convergia com essa concepção. (SAVIANI, 2012).

A segunda conclusão tirada por Saviani foi quanto à diferenciação entre arte e técnica na educação. Para ele, a técnica é a maneira considerada certa para a execução de uma tarefa, caracterizada “por um conjunto de regras extrínsecas que são compendiadas tornando-se suscetíveis de serem apropriadas e aplicadas na atividade prática. Implica, pois, originalidade.” (SAVIANI, 2012, p. 3). Assim, na educação encontramos as duas dimensões: a dimensão técnica nos permite

(...) extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia-a-dia, semana-a-semana, mês-a-mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e,

assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina. (SAVIANI, 2012, p. 3).

Porém, além da dimensão técnica, o trabalho educativo possui uma dimensão artística, revestindo a obra de originalidade, que são regras de caráter intrínseco, então, “não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa.”. O aspecto artístico normalmente se relaciona com o aspecto técnico, “exigindo do professor que encontre a medida adequada de combinação das regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, que em determinados momentos pode-se manifestar de forma mais saliente.”. Saviani descreve que o fenômeno relatado, destacando aquele dia 22 de outubro de 1967, aquele pedido original das estudantes, exigiu uma resposta do mesmo modo, original. Com a aula preparada, ele sabia os procedimentos que sacava, de acordo com o conteúdo e o objetivo: “a compreensão do homem como um ser situado num espaço e tempo determinados.” (SAVIANI, 2012, p. 4).

As regras da aula em questão estavam previamente e externamente definidas. O professor tinha o pleno domínio para aplicar a metodologia seguramente. Era uma aula diferente da aula anterior, porém uma novidade relativa; e pelo domínio técnico teria o controle da situação permitindo a originalidade que fosse requerida circunstancialmente. Assim, surpreendido pelo pedido das educandas, uma atitude original exigia uma resposta da mesma proporção.

O aspecto artístico se impôs sobre o aspecto técnico determinando inteiramente os rumos seguidos na organização daquela aula. Essa vivência concreta da relação dialética entre arte e técnica na realização prática do ato educativo foi outro elemento que veio a se incorporar na elaboração teórica da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2012, p. 4).

O professor Saviani lecionava simultaneamente no Ensino Médio e Superior, e buscava elaborar, a partir de suas experiências educativas, a teoria filosófica, ou seja, elaborando um nível de alcance mais amplo ele entende que o professor universitário deve ser também pesquisador, sendo assim, iniciou sua produção acadêmica. Ele procurou colocar em prática o sentido da filosofia da educação, conforme havia definido como “uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta” (SAVIANI, 2012, p. 5), assim, ele organizou os textos de apoio de um jeito que instigava os educandos a refletirem sobre os problemas da educação brasileira. Aproximando o final da disciplina, preocupou-se com o risco de que os educandos ficassem sem alternativas ou respostas.

Tomado de um sentimento de urgência em poucos dias datilografei, num fôlego só, diretamente nas folhas de estêncil, o texto que, ao concluir, registrei a data de 16 de novembro de 1969, sendo rodadas no mimeógrafo as cópias que foram entregues aos alunos para que, feita a leitura, procedêssemos à sua discussão na aula da semana seguinte. (SAVIANI, 2012, p. 5).

O texto se configurou como um primeiro ensaio de uma teoria dialética da educação, demonstrando a “passagem da síntese à análise pela mediação da análise”, que se afirmou como principal elemento na elaboração da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2012, p. 5).

Na década de 1970, Saviani deu sequência a suas reflexões e análises da educação na concepção dialética, atuando na disciplina de filosofia da educação no curso de pedagogia e na tese de doutorado apresentada em 1971, também na disciplina de Introdução à Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para a qual elaborou os textos “Dimensão filosófica da educação”, que ampliado se tornou “A filosofia na formação do educador” e “Valores e objetivos na educação” e “Para uma pedagogia coerente e eficaz”. Em 1972 assumiu a disciplina de “Problemas da Educação” no curso de pós-graduação em Filosofia da Educação no Instituto Educacional Piracicabano e na PUC-SP; assim, ele foi “aprofundando o estudo das concepções de educação e das teorias pedagógicas visando à elaboração da concepção dialética com a consequente formulação da pedagogia histórico-crítica.” (SAVIANI, 2012, p. 5).

Saviani (2004, p. 47) objetivou no texto “Para uma Pedagogia Coerente e Eficaz” “proporcionar uma visão de conjunto da problemática educacional.”. Para ele, o fenômeno educativo “se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada.”. Nesse sentido, o papel das instituições de educação é de ordenação e sistematização das relações do homem com o meio, a fim de criar condições favoráveis para as próximas gerações; assim, essa ação deve permitir que a cultura viva, pois é necessidade do próprio homem. Assim, destaca o papel da consciência e sua estreita relação com a educação.

O autor recorre a Filosofia, definindo-a como “uma reflexão que pensa de modo radical e rigoroso os problemas surgidos na educação, a partir de uma perspectiva de conjunto.”. E nesse sentido afirma que “quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada.” (SAVIANI, 2004, p. 48). Dessa forma, insiste na conscientização de que, como educadore,s

queremos uma educação que busca agir de maneira intencional, nesse sentido, buscamos agir em função de objetivos previamente estabelecidos.

(...) a reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos na educação. Partindo de uma compreensão do homem no contexto situação-liberdade-consciência, referindo-o à realidade existencial concreta no homem brasileiro, pôde-se enunciar esquematicamente objetivos gerais para a educação brasileira: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. Esta é a forma através do qual traduzimos, em termos de Brasil, o significado de educação como promoção do homem. (SAVIANI, 2004, p. 48).

Ao se questionar como realizar aqueles objetivos, surgiu a questão dos meios, a busca de meios adequados para atingir os objetivos eleitos. Possuir tais meios depende também do conhecimento da realidade, para agir nela e sobre ela, tornando o homem conhecedor dos elementos da situação, “a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração ente os homens”. (SAVIANI, 2004, p. 49).

(...) para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a Ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta. Por isso, a partir do problema dos objetivos é preciso passar ao estudo das bases científicas da educação. Pode-se abordar apenas a manifestações científicas mais diretamente ligadas à atividade educacional e que constituem o objeto de tratamento específico no curso de Pedagogia. Há porém, outros setores da ciência que também se relacionam com a educação. Na verdade, as diversas ciências tais como a Física, a Química, a Geografia, a Geologia, a Agronomia, a História, a Sociologia, a Antropologia, a Historiografia, a Sociologia, a Economia, a Política, etc., são maneiras de abordar facetas determinadas que a ciência recorta na situação em que se insere o homem. Assim, pelo fato de ser um corpo, o homem está situado num meio físico que condiciona e o influencia sem cessar. Ora a Geografia, a Geologia, a Agronomia fornecem informações que interferem na eficácia da educação em relação ao meio físico. O mesmo se diga da Biologia em relação ao organismo humano e das demais ciências em relação às respectivas facetas. Isto nos permite concluir que de três maneiras as ciências interessam ao educador. (SAVIANI, 2004, p. 49).

Primeiramente, “na medida em que lhe proporcione um conhecimento mais preciso da realidade em que atua.” (SAVIANI, 2004p. 49).

Em segundo lugar, na medida em que o próprio conteúdo das ciências pode se constituir num instrumento direto da promoção do homem (educação). É nesse sentido que as ciências, como tais, passam a figurar no currículo pedagógico. Assim, a Geografia faz parte do currículo da escola primária, onde não figura a Psicologia. Mas o professor primário se interessa pela Psicologia, enquanto esta lhe permite compreender de forma mais adequada a etapa de desenvolvimento por que passa a criança. A Geografia, porém, lhe interessa não apenas enquanto lhe permite compreender mais adequadamente o meio físico em que ele e a criança estão inseridos, mas também quanto ao conteúdo da aprendizagem. (SAVIANI, 2004, p. 49-50).

É necessário discernir a ciência do ponto de vista do educador e do ponto de vista do cientista.

Do ponto de vista do cientista a ciência assume caráter de fim, ao passo que o educador a encara como meio. Exemplificando: um geógrafo, uma vez que tem por fenômeno objetivo o esclarecimento do fenômeno geográfico, encara a Geografia com fim. Para um professor de Geografia, entretanto, o objetivo é outro: é a promoção do homem, no caso o aluno. A Geografia é apenas um meio para chegar àquele objetivo. Dessa forma, o conteúdo será selecionado e organizado de modo a se atingir o resultado pretendido. Isto explica porque nem sempre o melhor professor de Geografia é um Geógrafo, o que pode ser generalizado nos termos seguintes: nem sempre o melhor professor de determinada ciência é o cientista respectivo. (SAVIANI, 2004, p. 50).

O terceiro jeito pelo qual “a ciência interessa ao educador é no que diz respeito à própria formação de cientistas”. Esses são formados por meio da organização educacional, papel desempenhado pelas Universidades. Partindo do conhecimento adequado da realidade, nos é possibilitado agir sobre essa recorrendo ao aspecto técnico.

Com efeito, a técnica pode ser definida, de modo simples, como a maneira correta de se executar uma tarefa. E quando a técnica é derivada do conhecimento científico, ou seja, quando ele se fundamenta em princípios cientificamente estabelecidos, ela se denomina tecnologia. (SAVIANI, 2004, p. 50).

Nesse sentido, nossa intenção de investigar a didática é respaldada, considerando que na medida em que se conhece a realidade, surge a necessidade da criação de conceitos, concepções e técnicas em seu caráter específico, em nosso caso, de uma didática da Pedagogia Histórico-crítica, aproximando da Educação do Jovem e do Adulto Trabalhador. Assim, apesar das contradições entre os fins e objetivos da educação e o alcance dos meios efetivos,

(...) temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais. Problemas desse tipo fazem com que, a par de uma sólida fundamentação científica, o educador necessite também aprofundar-se na linha de reflexão filosófica. É isso que justifica a existência de cursos de educação em nível superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz. (SAVIANI, 2004, p. 51).

Na obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, o autor aborda a origem da PHC no capítulo três (3), intitulado: “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, no quarto capítulo: “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”; no sexto capítulo: “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”. Ele situa “a mobilização da década de 1970, o clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar”. Essa crítica, alimentada pelas “teorias crítico-reprodutivistas”, coloca a

necessidade da elaboração de uma concepção que seja crítica, porém, que apresente proposta, não sendo reprodutivista. (SAVIANI, 2012, p. 6).

Uma particularidade do fim da década de 1970 foi o surgimento de entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, em 1977; do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), articulado em 1978; e a Associação Nacional de Educação em 1979, com seu periódico próprio, a Revista ANDE, que se constituiu,

(...) num espaço importante para a busca de difusão, preferencialmente junto aos professores das escolas públicas, das ideias pedagógicas de orientação dialética que vieram a configurar a pedagogia histórico-crítica. E foi também nesse momento que ministrei, em 1978, a disciplina “Teoria da Educação” para a primeira turma de doutorado em Educação da PUC-SP cuja programação tinha por objetivo um estudo monográfico do pensamento e das obras de Gramsci buscando extrair desse manancial os elementos teóricos que nos permitissem compreender de forma crítica os problemas da educação brasileira. (SAVIANI, 2012, p. 6).

A busca se tornou coletiva. As questões relativas à formulação de uma visão que possibilitasse a superação do crítico-reprodutivismo “foram sistemática e intensivamente discutida naquela primeira turma de doutorado e tiveram continuidade nas turmas subsequentes.”. Com a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, “Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo”, “defendida em 3 de outubro de 1979”, porém somente publicada em 1985, “um primeiro esforço de sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação (CURY, 1985). Por isso considere o ano de 1979 como um marco importante na formulação da pedagogia histórico-crítica.” (SAVIANI, 2012, p. 6). O caráter coletivo da construção da Pedagogia Histórico-crítica vem marcando o seu desenvolvimento, reiterado esse fato, diversas vezes por Dermeval Saviani. Pode-se ilustrar isso no nome recebido pelo Simpósio de Marília, realizado na UNESP, em 1994. Nesse evento, Newton Duarte explicou sobre “os elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani.” (SAVIANI, 2012, p. 7).

Newton Duarte ressaltou a construção coletiva da PHC, destacando que o educador Dermeval Saviani é uma das referências fundamentais dessa pedagogia. Porém, enfatiza que sua construção coletiva se encontra em trânsito, tanto na sua elaboração teórica, quanto no enfrentamento das questões que se põem na prática educativa. Assim elencados os marcos teóricos gerais, a primeira formulação pedagógico-metodológica efetivou-se “no texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado em 1982 no nº 3 da Revista da ANDE, sendo incorporado, em 1983, como o capítulo 3 do livro Escola e

democracia.”. Ressalta-se que a denominação, Pedagogia Histórico-crítica, foi adotada em 1984, um esforço coletivo que vem se desenvolvendo até os dias atuais. (SAVIANI, 2012, p. 7).

A configuração teórica da Pedagogia histórico-crítica se dá a partir da concepção dialética marxista. Saviani afirma que:

(...) para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, como fizeram Dommanget (1972, p 321-348), Rossi (1981; 1982), Dangeville (1976) e mesmo Manacorda (1964; 1991), que apresenta lúcidas e pertinentes reflexões úteis, sem dúvida, à construção de uma pedagogia marxista. Também não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como fez Suchodolski (1966). (SAVIANI, 2012, p. 7).

A tarefa de elaboração de uma concepção pedagógica inspirada no marxismo “implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico.”. Trata-se de ir às características objetivas, formulando as diretrizes pedagógicas que permitirão a organização do trabalho educativo de acordo com as finalidades e objetivos educacionais, das instituições de ensino, dos professores e pedagogos e profissionais da educação, “dos conteúdos curriculares e procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão o novo *ethos* educativo voltado a construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura, de um novo homem.” (SAVIANI, 2012, p. 7).

Saviani fez a primeira aproximação da proposta da Pedagogia Histórico-crítica. Ele recorreu “a alguns textos fundantes de Marx, especificamente a distinção entre produção material e não material” (SAVIANI, 2012, p. 7), objetivando caracterizar “a natureza e especificidade da educação” (SAVIANI, 2012, p. 8). Também recorreu ao texto “O método da economia política” para estruturar o método da PHC, no qual indica a gênese do critério de cientificidade do método.

(...) não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’”, concluindo que “o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2012, p. 8).

Gramsci foi o teórico marxista que mais contribuiu para a discussão da questão da escola e alimentou as análises pedagógicas de Saviani, dentre elas, a categoria “catarse”, o quarto momento do método didático da pedagogia histórico-crítica, ou melhor, o momento culminante do processo, quando se expressa a elaboração da nova compreensão da prática social.

Pareceu-me a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revelava perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2012, p. 8).

À pedagogia histórico-crítica não nega a essência para admitir a realidade dinâmica como a pedagogia da existência; da mesma forma, não nega o movimento que capta a essência do processo histórico como a pedagogia da essência, a pedagogia tradicional. Essa concepção procura a superação das pedagogias anteriores “dialeticamente, isto é, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova”, consistindo “na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes.” (SAVIANI, 2012, p. 8).

A pedagogia histórico-crítica interessa a articulação da escola com as necessidades reais da classe trabalhadora, por isso empenha-se em colocar em ação o processo de ensino eficaz, sendo assim, essa concepção ultrapassa os métodos, tanto o tradicional quanto o da escola nova, incorporando as contribuições das propostas historicamente situadas.

Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2007, p. 69) (SAVIANI, 2012, p. 8-9).

Essa preocupação orienta uma construção metodológica que, encarnando “a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e de chegada a própria prática social.” Sendo assim, o trabalho pedagógico é a configuração de “um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”.

(SAVIANI, 2012, p. 9). Essa mediação é objetivada nos momentos intermediários do método dialético da pesquisa,

(...) a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; a catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2012, p. 9).

Da mesma forma, é possível estruturar a metodologia da Pedagogia Histórico-crítica em cinco passos. Saviani (2009) apresenta os cinco passos do método em simetria correspondente aos esquemas apresentados por Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova) sendo útil para a compreensão e representação na nova proposta.

Assim, na perspectiva Histórico-crítica, não é a preparação dos educandos sob a iniciativa do professor (pedagogia tradicional) e nem a atividade como uma iniciativa dos educandos (pedagogia nova) que é o ponto de partida, e sim, a prática social (primeiro momento) que é comum aos professores e estudantes; no entanto, é vivenciada de maneira distinta por cada um deles. “Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.” (SAVIANI, 2012, p. 9).

O momento seguinte, o passo dois, “não é a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova)”, é a problematização, ou seja, “o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Já o terceiro momento, esse “não se identifica com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova)”, mas é o momento da Instrumentalização, que é a “apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social.” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Depois de instrumentalizados, os educandos deverão ter “o momento da expressão da forma de entendimento da prática social que se ascendeu.” Esse é o quarto momento, que “não coincide com a generalização (pedagogia tradicional), nem com a hipótese (pedagogia nova).” (SAVIANI, 2012, p. 9). Dermeval Saviani denominou o momento de Catarse,

considerando que, de acordo com Gramsci, a “elaboração superior da estrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53 apud SAVIANI, 2012, p. 9) é também o momento culminante do processo, ocorrendo “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2012, p. 9).

A Prática Social final é o momento em que o aluno, após expressar sua nova síntese mental, afirma suas novas pretensões acerca do conhecimento apropriado na prática social. Assim o conhecimento escolar não se encerra com a aula, mas produz novas sínteses que alteram o senso comum dos educandos. (SAVIANI, 2012).

### 2.2.2. A ELABORAÇÃO DE “UMA DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA”

Respaldo na Psicologia Sócio-histórica de L. S. Vigotski, Gasparin (2012) faz a sistematização do processo de instrução/ ensino-aprendizagem na perspectiva dialética de Karl Marx e F. Engels. Essa didática encontra respaldo na Psicologia, na Filosofia, enfim, nos fundamentos da educação com todas as implicâncias das dimensões do conhecimento produzido historicamente, conforme analisamos no primeiro capítulo. Retomando o entendimento de Vigotski, ele faz a reflexão sobre articulação do conhecimento que o aluno traz de sua prática social cotidiana e o conhecimento científico, ou seja, valorizando o nível de desenvolvimento real em que o educando se encontra e proporcionando uma reelaboração e reestruturação desse conhecimento para uma nova tomada de decisão. A transmissão-assimilação está presente nesse movimento e, com isso, a objetivação da ação pedagógica, constituindo uma ação didática. Nós, porém, a partir da compreensão da epistemologia da concepção pedagógica histórico-crítica, acrescentamos elementos para a instrumentalização, avançando na teoria psicológica histórico-cultural para a fase do jovem adulto trabalhador, por se constituir um dos contornos de nosso objeto.

Conforme o entendimento é explicitado, surge aí a necessidade de desvelar uma didática que se encontre sob essa mesma perspectiva. João Luiz Gasparin sistematiza “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, 2012). A obra é dedicada ao professor Dermeval Saviani, “por sua luta em defesa de uma educação engajada e crítica”. Ele explica que a elaboração, desde o princípio, era o cumprimento de um desafio que se impôs, que foi a tradução da pedagogia histórico-crítica para uma didática; já que a obra responde a uma provocação do próprio professor Saviani. Gasparin, no prefácio dessa edição, socializa

sua experiência no doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), quando,

(...) ao tomar um cafezinho na cantina da instituição, comentei que seu livro *Escola e democracia* era uma obra de grande aceitação entre os docentes, mas que se destinava mais aos estudos de filosofia da educação ou da pedagogia. Perguntei-lhe, então, porque não traduzia sua proposta de pedagogia histórico-crítica para uma didática, no intuito de que mais professores, nas diversas áreas do conhecimento, pudessem melhor realizar o processo de ensino-aprendizagem. Ele respondeu-me, simplesmente: “Eu fiz a minha parte”, e continuou tomando seu cafezinho. Entendi que se alguém quisesse arriscar-se a dar um passo adiante, que o fizesse. Tentei e fiz. (GASPARIN, 2012, p. IX).

O autor afirma que sua proposta foi de uma didática fundamentada teórica e metodologicamente no materialismo histórico e dialético, “ciente dos riscos, das dificuldades e das possíveis críticas.”.

O trabalho foi estruturado em quatro níveis descendentes. O primeiro deles, o mais amplo e profundo, tem como base a teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, cuja diretriz central no processo de conhecimento, consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática de um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana. O fundamento para essa fase é o método da economia política de Marx.

O segundo nível tem como suporte a teoria histórico-cultural de Vigotski, quando explicita o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento imediato, dos quais resulta o novo nível de desenvolvimento atual, como síncrese de ambos.

O terceiro nível são os cinco passos da pedagogia histórico-crítica de Saviani: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social.

Por fim, como quarto nível, no chão da sala de aula, está minha leitura e interpretação de Marx, Vigotski e Saviani, buscando transpor seus fundamentos teórico-metodológicos para uma didática teórico-prática. (GASPARIN, 2012, p. IX).

Ressalta-se a boa aceitação da obra nos concursos, tanto no nível estadual como municipal, seja na Educação Básica quanto no Ensino Superior, a exemplo das Instituições de Ensino Superior dos estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. Porém, seu maior reconhecimento foi pelas diversas secretarias de educação de prefeituras municipais do Paraná e Santa Catarina. (GASPARIN, 2012). Alguns passos foram demarcados pelo autor, para a formação de professores nas redes ou instituições. São eles:

- 1) Elaboração de projeto de assessoria; 2) realização de palestra para a equipe pedagógica e todos os professores municipais, afim de explicitar os fundamentos teórico-práticos da teoria dialética do conhecimento e da Pedagogia Histórico-crítica e da respectiva didática; 3) realização de oficinas de planejamento de unidade de conteúdos que efetivamente seriam desenvolvidos em aula pelo professores, dentro dessa proposta; 4) análise da ficha de acompanhamento da implantação da nova proposta, conforme anexo D do livro; 5) implantação nas escolas da nova metodologia; 6) relato, por escrito, dos professores, após a execução das unidades de conteúdos, sobre os aspectos positivos e críticos dessa forma de trabalho, conforme

“ficha de acompanhamento”; 7) envio das fichas para o assessor a fim de proceder à análise e, posteriormente, fazer a devolutiva aos professores sobre seu trabalho; 8) reencontro do assessor com a equipe pedagógica e os professores para a apresentação da análise dos relatos e aprofundando de aspectos teórico-práticos da proposta; 9) oficinas de planejamento de novas unidades de conteúdo; 10) avaliação coletiva dos trabalhos desenvolvidos. (GASPARIN, 2012, p. X -XI).

É certamente ainda uma nova alternativa para os professores, porém é necessário que demande um tempo de dois a três anos. O autor argumenta, no entanto que,

As mudanças de partidos políticos na administração das prefeituras têm, com muita frequência, interrompido a continuidade do trabalho, pois cada novo prefeito, em geral, pretende iniciar do zero a modalidade educacional de sua gestão, muitas vezes com outras linhas teórico-metodológicas. Isto poderia ser muito bom, se os professores tivessem tido tempo de conhecer e dominar na prática a proposta apresentada. Poderiam, então, realizar o processo dialético de superação por incorporação das diversas correntes didático-pedagógicas. (GASPARIN, 2012, p. XI).

Outro problema indicado por Gasparin é a falta de suporte, como materiais de apoio ou didático aos docentes na educação básica e nas diversas áreas do conhecimento dentro dessa perspectiva. O professor não dispõe de tempo e estrutura de planejamento adequada e não foi formado sob essa perspectiva.

A obra: Uma didática para a pedagogia histórico-crítica foi traduzida para o espanhol, sendo intitulada: *Una didáctica para La pedagogia histórico-crítica: un enfoque vigotzquiano*, em 2004, pelo Instituto de Pedagogia Popular de Lima.

Observa-se que bom número de professores de didática e de prática de ensino dos cursos de formação de professores em nível médio, modalidade normal, estão dando ênfase a essa proposta de trabalho e preparando os estagiários para que utilizem em suas práticas esse processo de ensino aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. XII).

O autor esclarece que a obra foi denominada de forma proposital, “*uma* didática da pedagogia histórico-crítica e não *a* didática dessa perspectiva, estando aberto, portanto, o caminho para que outros pensadores arrisquem dar um novo passo adiante.” (GASPARIN, 2012, p. XII). Dermeval Saviani, na apresentação da obra, observa que apesar da modéstia do autor, trata-se de “um trabalho extremamente coerente e consistente do ponto de vista lógico e relevante sob os aspectos pedagógico e social.” (GASPARIN, 2012, p. XIV). Um estudo relevante por traduzir, para o interior da sala de aula, uma teoria crítica e transformadora, ficando evidenciado quão significativa é a contribuição para a didática, uma nova aproximação da pedagogia histórico-crítica, que vem sendo construída por diversas aproximações sucessivas.

Nas palavras de Dermeval Saviani:

João Luiz Gasparin traz uma importante contribuição ao esforço comum que vem sendo empreendido por um conjunto de educadores visando, de um lado, ao desenvolvimento teórico e, de outro lado, à implementação prática da pedagogia histórico-crítica. Obviamente, enquanto contribuição, é importante que esse trabalho seja estudado, debatido e confrontado com experiências concretas da prática docente de modo que consolide seus acertos e promova o aperfeiçoamento dos pontos que eventualmente venham a ser evidenciados como devendo ser aprimorados no processo de sua discussão e experimentação. (GASPARIN, 2012, p. XV).

Saviani apresenta a obra como “um precioso auxílio para a realização da prática educativa em consonância com essa teoria pedagógica”. (GASPARIN, 2012, p. XI). Consideramos que nos permite uma maior ampliação do conhecimento sobre o assunto, assim, ressaltamos nossa intenção de uma didática da pedagogia histórico-crítica para educação do jovem adulto trabalhador.

Gasparin (2012) inicia sua explanação problematizando o questionamento da importância do professor perante os avanços científicos tecnológicos; para ele, existe um senso comum de que a função docente estaria perdendo a importância, ficando questionada a própria função docente. Essa crença de que a tecnologia substitui o professor não corresponde ao real, do ponto de vista tanto didático-pedagógico quanto político; nesse sentido, as tecnologias são meios auxiliares para o trabalho docente de qualidade. Porém, o autor considera que em cada momento histórico a escola se expressa dando resposta à sociedade que está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica, pois a dimensão a ser considerada a partir dos questionamentos da escola é a finalidade social dos conteúdos escolares, pressupondo que esses, sejam aplicados teórica e praticamente no cotidiano do educando.

O novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e a sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade.

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e aprendidas no processo de ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 2)

Trata-se de uma forma “que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social”, sendo esse, percebido de forma não-linear, “mas em suas

contradições, em suas ligações com outras disciplinas.” (GASPARIN, 2012, p. 2-3). Dessa forma, cada parte, fragmento do conhecimento, adquire pleno sentido na medida em que é inserido no todo maior de forma adequada.

No mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, freqüentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão da mesma realidade. (...) os conteúdos não seriam apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. (GASPARIN, 2012, p. 3).

Os conhecimentos científicos precisam de uma reconstrução nas plurideterminações que respondam tanto de forma teórica quanto prática, visando despojar “os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável.” O ponto de partida é a realidade social mais ampla, lendo criticamente essa realidade, podendo se objetivar “um novo pensar e agir pedagógicos.” Assim, “(...) defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico.” (GASPARIN, 2012, p. 3).

Toma-se “como marco referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, quanto a ação docente-discente.” (GASPARIN, 2012, p. 3). Para o materialismo histórico, o conhecimento é apropriado a partir da base material, originando-se na prática social humana “e nos processos de transformação da natureza por eles forjados.” Assim, agindo sobre a sua realidade, “a modificam, mas numa relação dialética, esta prática produz efeitos sobre os homens, mudando tanto seu pensamento como sua prática.” (CORAZZA, 1991, p. 84 apud GASPARIN, 2012, p. 4).

Dessa forma, o conhecimento dos homens é gerado na sua existência social. Assim,

Na ação do homem sobre o mundo e dos homens entre si é que se constitui “[...] o patrimônio social e cultural, representado pelos instrumentos de produção, pelas forças produtivas, pelas relações sociais, pela linguagem, pelas instituições, pelo pensamento” (idem, ibidem). Esse patrimônio da humanidade possui especificidades próprias relativas à época, ao lugar, à história em que foi produzido. Isso significa que é sempre contextualizado e determinado por intenções e necessidades humanas. (GASPARIN, 2012, p. 4).

Para essa teoria epistemológica, o conhecimento “resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade através da reflexão sobre esse processo”. Assim, como fato histórico e social, o conhecimento “supõe sempre continuidades,

rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.” (GASPARIN, 2012, p. 4).  
Dessa forma,

(...) o movimento que parte da síntese (sensorial concreto, o empírico, o concreto percebido), passando pela análise (abstração, separação dos elementos particulares de um todo, identificação dos elementos essenciais, das causas e contradições fundamentais) e chegando a síntese (o concreto pensado, um novo concreto mais elaborado, uma prática transformadora). (CORAZZA, 1991, p. 85 apud GASPARIN, 2012, p. 4-5).

Por essa epistemologia “é possível delinear uma concepção metodológica dialética do processo educativo”, “da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento do sujeito.” (GASPARIN, 2012, p. 5). Assim, essa

(...) metodologia dialética do conhecimento perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturante e desenvolvendo o processo de reconstrução do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como as respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar. (GASPARIN, 2012, p. 5).

Como Saviani, Gasparin correlacionou a teoria dialética com essa metodologia de aprendizagem, explicitando um movimento que vai da síntese à análise, pela mediação da análise; ou seja, da “visão caótica do todo” para “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” mediados pelas “abstrações e determinações mais simples”. Constitui “uma orientação segura tanto para o processo de descobertas de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) [SAVIANI, 1999, p. 83]”. (GASPARIN, 2012, p. 5).

O método dialético é composto por três momentos basilares: prática – teoria – prática. Assim, no primeiro momento esse processo “tem como ponto de partida a prática social”; trata-se, primeiramente, da tomada de consciência sobre essa prática social, como uma expressão da prática social geral e particular do grupo que o educando convive. Compreende-se, então, que “a totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos; o mesmo se dá com fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos na educação escolar.” No segundo momento, “a teoria está em função do conhecimento científico da prática social, e serve como guia para ações transformadoras”; trata-se da teorização da prática social, o levantamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de estudantes levando a busca de um suporte teórico que explicita, descreva e explique a realidade. (GASPARIN, 2012, p. 6).

Conforme Corazza (1991, p. 88 apud GASPARIN, 2012, p. 6), isso significa que ultrapassar as aparências imediatas por meio da abstração deve possibilitar que a essência dos conteúdos seja compreendida, com a finalidade de estabelecer “as ligações internas e específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica”. Por meio desse caminho, “os educandos passam do conhecimento teórico científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social”, passando “do senso comum particular”, “para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões.” (GASPARIN, 2012, p. 6-7). Corazza afirma que essa metodologia ao contrário da educação bancária não pretende depositar teorias e conceitos prontos para o educando.

Em substituição a esses dogmas tradicionais, passam a ser desenvolvidas atitudes e atividades de investigação, reflexão e participação ativa dos educandos na articulação dos conteúdos novos com os anteriores que eles já trazem. O conhecimento sistemático, nesse processo de unidade e luta, nega, incorpora e supera o conhecimento existente, gerando um todo novo de nível superior. (CORAZZA, 1991 apud GASPARIN, 2012, p.7).

A teorização é de fundamental importância para a apropriação crítica da realidade objetiva, superando o conhecimento imediato e conduzindo e orientando para a compreensão da totalidade social. (GASPARIN, 2012).

E, por fim, novamente a prática social, “o critério de verdade, que inclui todo processo cognitivo”; e o terceiro passo, que “é o retorno da prática social para transformá-la”; nesse momento, “o educando pode ser posicionado de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la.” (GASPARIN, 2012, p.7).

Da mesma forma, sua concepção metodológica para a didática adota o mesmo paradigma: primeiro, partir da prática social; e segundo, teorizar sobre essa mesma prática e por derradeiro, retornar a essa prática para transformá-la (CORAZZA, 1991 apud GASPARIN, 2012). É importante ressaltar que não se trata de um processo linear; esse processo se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, permitindo aos educandos a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. “Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre a teoria e a prática, e os processos indutivos e dedutivos na construção do conhecimento escolar.” Para Corazza, “a práxis (ação-reflexão-ação)”, “além de transformar a realidade social, forma e transforma o próprio sujeito fazedor-pensador dessa práxis”. Nesse sentido, assumir essa teoria “significa trabalhar um

conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política.” (GASPARIN, 2012, p. 8).

O método dialético parte do nível atual do educando, “trabalhando na zona de desenvolvimento imediato”, chegando “a um novo nível de desenvolvimento atual”, conforme a teoria de Vigotski. Essas “(...) constituem as três partes desse trabalho, que se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica, propostos por Saviani no Livro Escola e Democracia.” (GASPARIN, 2012, p. 8). Gasparin explica a organização da obra em cinco capítulos, enfatizando os cinco momentos, sendo que cada capítulo corresponde a esses. “Cada capítulo é constituído de um quadro teórico-metodológico e dos correspondentes procedimentos operacionais da ação docente-discente.” (GASPARIN, 2012, p. 9). Assim, a obra foi organizada em três partes e cinco capítulos.

O autor explicita uma concepção de prática, mostrando na sequência a ação do docente que anuncia os conteúdos “estabelecendo um diálogo com os alunos sobre o assunto. Assim, nesse diálogo os educandos esforçam-se em mostrar a vivência cotidiana daquilo que vai ser tratado.”. Quando o educando demonstra sua visão de totalidade sobre o novo conteúdo, ele “é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema.” (GASPARIN, 2012, p. 9).

A teoria, por meio da problematização, instrumentalização e a catarse “constituem a teoria metodológica do processo de desdobramento e análise do conteúdo escolar, interligado e contrastado com a prática inicial dos alunos”.

A “Problematização” consiste na identificação dos principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, debatido a partir da visão do estudante, além da transformação do conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras. (GASPARIN, 2012).

A Instrumentalização aborda, também, sobre a formação dos conceitos, “as diferentes abrangências dos conceitos cotidianos e científicos, a imitação como processo pedagógico, a construção dos conceitos científicos e seu respectivo sistema.”. Também são especificadas as possíveis ações didático-pedagógicas, docentes e discentes para a elaboração do conhecimento científico. Faz-se uma “apresentação sistemática do conteúdo e das respostas dadas às questões da problematização.”. Em relação “aos procedimentos práticos”, “dá-se especial ênfase à mediação pedagógica do professor.” (GASPARIN, 2012, p. 9). No caso do Jovem Adulto, exige-se uma reflexão sobre as especificidades desse público.

A Catarse é a nova postura mental do educando que, nesse momento, será capaz, “de reunir intelectualmente o cotidiano científico, o teórico e o prático”, e por meio da avaliação demonstrará “o quanto se aproximou da solução das questões levantadas e trabalhadas nas fases anteriores do processo pedagógico.” (GASPARIN, 2012, p. 9-10).

A Prática Social (final) constitui “o novo agir do educando, seu retorno à prática inicial, prática essa vista agora de uma nova perspectiva.”. O educando já realizou o estudo teórico, estabelecendo “uma nova forma de ação, unindo teoria e prática” além das intenções e os compromissos sociais assumidos. (GASPARIN, 2012, p. 10). Assim, essa metodologia,

(...) apresenta três características desafiadoras: 1) nova maneira de planejar as atividades docentes-discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática. (GASPARIN, 2012, p. 10).

O encontro teórico-prático dos professores Saviani e Gasparin abre um leque de possibilidades para os avanços pedagógicos nas diversas áreas, disciplinas, níveis e modalidades, visto que diversos professores e pedagogos brasileiros têm elaborado sínteses na sua área, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Na filosofia da educação, Dermeval Saviani precedeu essa escola de pensamento, constituindo uma Pedagogia. Gasparin, seguindo esses passos, avançou no estudo da didática geral. Outros autores também apresentaram suas elaborações para a educação escolar.

[...] no campo da didática, João Luiz Gasparin (2002), Uma didática para a pedagogia histórico-crítica e Antonio Carlos Hidalgo Geraldo (2006), Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; na psicopedagogia, Suze Gomes Scalcon (2002), À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica; no ensino de ciências, César Sátiro dos Santos (2005), Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica; e na área de educação infantil, Ana Carolina Galvão Marsiglia (2005), Como transpor a pedagogia histórico-crítica para a prática pedagógica do professor na educação infantil? (SAVIANI, 2008a, p. 424).

Esses autores tratam a didática da pedagogia histórico-crítica nas áreas. Nós, porém, inspirados da mesma forma, tentamos avançar a contribuição para a educação do jovem adulto trabalhador.

### CAPÍTULO III

## A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO DO JOVEM ADULTO E O MOVIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A Pedagogia Histórico-crítica é uma pedagogia em construção; portanto, imersa em grandes possibilidades de novas elaborações. Afirma Duarte (1994, p. 130):

A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções. Entendo que, ao estudarmos e analisarmos o pensamento de Dermeval Saviani, não podemos adotar a postura cômoda e acomodada de esperar encontrar nesse pensamento toda a teoria da Pedagogia histórico-crítica. Trata-se, isto sim, de buscar elementos a partir dos quais possamos avançar na elaboração de nosso próprio pensamento.

Assim como fez Gasparin (2012) na Didática Geral para a formação de professores e outras diversas elaborações das áreas do conhecimento, fizemos nossa aproximação da didática da pedagogia histórico-crítica, destacando primeiramente a fase do trabalhador jovem adulto. Seguem-se os momentos do processo de ensino-aprendizagem que nos orienta desde o planejamento das aulas, o desenvolvimento em sala de aula e as possíveis ações para a prática social, surgidas a partir desse processo.

Scalcon (2002) contribui para a elaboração coletiva da Pedagogia Histórico-crítica formulando suas bases psicológicas; estabelecendo correlações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. A autora considera que essas perspectivas comungam dos mesmos fundamentos filosóficos-epistemológicos, dessa forma, explicita a unidade psicopedagógica.

Facci (2004) analisa as concepções a respeito do trabalho docente na teoria do professor reflexivo, no construtivismo e na psicologia vigotskiana. A autora mostra que as duas primeiras orientam para o esvaziamento do trabalho do professor, já a psicologia da escola de Vigotski, a Teoria Sócio-histórica ou Histórico-cultural assume um posicionamento de valorização do conteúdo próprio do trabalho docente e, conseqüentemente, do próprio trabalhador docente. Enquanto isso, Duarte (2006) faz a denúncia das apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.

Porém, faltava o importante elemento da periodização histórico-cultural, pois, até então, no Brasil só se conhecia a periodização psicogenética de Jean Piaget; nesse sentido, Martins, Abrantes e Facci (2016) nos fornecem elementos para nosso estudo, já que trazem à novas formulações a periodização histórico-cultural e, mais especificamente, Abrantes e Bulhões (2016) nos contribui com uma análise na perspectiva materialista histórica sobre o adulto jovem na sociedade de classes, tendo o trabalho como princípio educativo e orientador da práxis como “atividade guia”.

### 3.1. A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO DO JOVEM ADULTO

Com o objetivo de “colocar a idade adulta como problema inerente a discussão acerca da periodização do desenvolvimento psíquico”, ou seja, a juventude, tendo a perspectiva histórico-cultural como base norteadora, Abrantes e Bulhões (2016, p. 241) demonstraram que

(...) cada período que compõe o processo de desenvolvimento é caracterizado por uma atividade que desempenha a função de principal forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social, dirigindo as mudanças mais importantes referentes aos processos psíquicos do indivíduo e as particularidades fundamentais de sua personalidade. Essa atividade desempenha a função de “guia” do desenvolvimento psicológico do indivíduo em dado momento de sua existência, constituindo-se como atividade decisiva em meio a outras atividades sociais que compõem a experiência. Nesse sentido, nas relações com as demais atividades de que a pessoa participa, caracteriza como atividade dominante no processo de ativar transformações no modo característico de o indivíduo vincular-se com a realidade. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 241-242).

Nesse sentido, “a atividade dominante encontra-se em unidade dialética com um conjunto de outras atividades sociais, e o fato de exercer dominância em relação a elas” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 242) não elimina as mediações necessárias como atividades codeterminantes.

A advertência sobre a dialética entre a atividade dominante e a codeterminante de um conjunto de atividades sociais para o desenvolvimento psíquico e para o processo de personalização torna-se essencial quanto mais se complexificam as relações sociais de que a pessoa toma parte, como é o caso do jovem adulto, pois, com as multideterminações e o intrincado de experiências de que participam os indivíduos, fica cada vez mais fugidia e problemática a identificação de uma atividade dominante que oriente o desenvolvimento psíquico. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 242).

Os autores defendem a hipótese de que a análise da atividade dominante que possibilita ““guiar” o desenvolvimento do jovem no intuito de uma práxis consciente é precursora à unidade contraditória ente a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva”, salientando que “a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção.” Eles indicam empecilhos para se fixar esse período e pontuam que essa fase não pode ser confundida com a adolescência, estando associada ao começo da vida adulta. Assim, advertem que mais determinante “é a relação do jovem com o trabalho, ou seja, sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva.” Dessa forma, os autores salientam que essa reflexão é o início de uma elaboração do problema relativo “a tarefa de compreender a dinâmica das atividades de que o jovem adulto participa e as determinações centrais para o desenvolvimento como pessoa, tomando como princípio as transformações qualitativas no seu modo de existir.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 242-243).

Nesse sentido, o “movimento de analisar e compreender o jovem no mundo parte da sua relação com as formações sociais marcadas pela desigualdade, pela dominação e exploração de classe”. Sendo assim, “o desenvolvimento do jovem em atividade social é tratado no cenário da luta de classes”. Destaca-se que “os determinantes do conteúdo dos estágios de periodização do desenvolvimento de modo algum são entendidos como elementos cronológicos ou biológicos”, mas, ao contrário, consideram-se as “determinações socioeconômicas que compõem o momento histórico em que o sujeito encontra-se inserido e devem ser objeto de profunda análise para compreendermos o desenvolvimento psíquico em sua essência.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 244).

De acordo com Leontiev (1988 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 244), não é a idade, enquanto tal, determinante do conteúdo do estágio do desenvolvimento os próprios limites de idade de um estágio; mas ao contrário, dependem de seu conteúdo, se alterando de acordo com a transformação das condições histórico-sociais. Os determinantes histórico-sociais e culturais predominam sobre as leis biológicas e são fundamentais no desenvolvimento da consciência individual, esta deve ser considerada “em unidade a consciência social, resultante das conquistas do gênero humano e das contradições sociais tornadas conscientes historicamente.”. Assim, os aspectos biológicos “existem e subordinam-se às leis histórico-sociais, visto que não determinam o conteúdo do desenvolvimento do jovem adulto e muito menos explicam limites e possibilidades de sua existência no mundo.”.

Assim, “os aspectos biológicos são insuficientes e secundários na explicação do vínculo consciente do indivíduo com a realidade.”

A concepção espontânea e irrefletida da atividade humana, que identifica a atividade no mundo com a prática utilitária da sociedade alienada, encontra seu contraponto na concepção filosófica da práxis, aprendida pela consciência que capte na totalidade histórico-social as expressões particulares da atividade humana. (VASQUEZ, 2007 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 244).

Considerando os aspectos objetivos e subjetivos do desenvolvimento do adulto, “implica a superação da consciência em si da prática utilitária em direção à práxis consciente do mundo”; um processo que pressupõe que o sujeito se aproprie de sistemas teóricos, interpretando as contradições sociais e se posicionando politicamente como ser situado. Assim, “o jovem, ao projetar seu futuro no mundo e nele agir, realiza um ato político de objetivação da realidade, mas, no entanto, não necessariamente ele tem consciência de si.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 245).

Trancoso e Oliveira (2014 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016) estudaram o conceito de juventude e suas transformações. Eles partiram do princípio de que as significações da juventude se transformam na medida em que a realidade é transformada, afirmando a impossibilidade de um único e inequívoco conceito para a juventude.

Na análise de quinhentos e trinta e quatro documentos, entre artigos científicos, teses e dissertações, os autores concluíram que o significado de juventude apresenta-se, por um lado, pela expressão de um grupo social com posturas intrínsecas, comandadas predominantemente pelas variáveis biológicas, destacando mudanças hormonais e energia em excesso como marcas que permanecem e universalizam o conceito. Nesse grupo são significativas as considerações que apresentam a idade como fator determinante da condição juvenil. Por outro lado, contrapondo essa perspectiva, a juventude é considerada um conceito-processo, algo em movimento constante, mesmo que o peso das determinações históricas seja distinto nos constructos epistemológicos analisados. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 245).

Evidenciou-se na pesquisa “a dificuldade de definição do conceito juventude”, porém, defendem os autores “que é no espaço de luta de vida real que as ideias de juventude são engendradas”. Nesse sentido, “é necessário que o jovem se insira em processos sociais mobilizadores de sua capacidade de elaboração de um projeto de vida e, igualmente, facilitadores de sua formação como sujeito ativo.”. Ressalta-se “que a transmissão geracional é fator decisivo para o desenvolvimento do jovem, uma vez que grupos juvenis por si próprios são insuficientes para a vivência da vida pública (...)”. Os estudos apontam a distinção entre juventude e adolescência, sendo a juventude “o momento em que a pessoa inaugura seu envolvimento com questões sociais e políticas de sua comunidade e/ou sociedade como um todo, orientando sua relação com o mundo em direção à fase adulta.” (ABRANTES e

BULHÕES, 2016, p. 245). Os autores consideram a relação entre as fases da adolescência e juventude, no sentido de que se concomitam no final uma e início da outra.

(...) essa dificuldade de distinção figura até mesmo na própria legislação sobre o tema, uma vez, que no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) fica estabelecido que a pessoa adolescente encontra-se na faixa etária dos 12 anos completos a 17 anos incompletos, enquanto a Política Nacional da Juventude e Adolescência indica a confusão terminológica e a possibilidade de se referir às mesmas pessoas com jovem adulto ou como adolescente, dependendo do interesses em jogo. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 245-246).

Na idade encontramos uma referência empírica inicial para a análise de uma situação concreta, orientando-se para a superação das aparências, “pelo movimento do pensamento, em direção aos elementos essenciais de explicação da relação do indivíduo com a realidade.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 246). Os autores tomaram a juventude como início da idade adulta, considerando o ECA, que delimita a adolescência até os 18 anos, assim como na maioria dos países. A proposta de periodização de Elkonin, que considera a adolescência até essa idade, essa consideração apesar de necessária para uma aproximação inicial, torna-se problemática numa sociedade de classe, porém é ainda mais complexa a questão do quando se encerra a juventude, observando que “na própria política para juventude a idade apresenta variações entre 25 e 29 anos, não sendo possível uma precisão em relação ao ser jovem.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 246-247).

Foram encontradas relativizações extremas ao se definir juventude, “apresentando essa etapa como um jeito de estar no mundo, não importando as delimitações etárias, físicas e biológicas.”. Nesse sentido, se é jovem e pode ser eternamente jovem, uma visão romanceada que contribui pouco com a reflexão e esconde a centralidade do trabalho, “pois o vínculo com o processo produtivo organiza ou reorganiza as atividades sociais e a existência do jovem, delimitando-lhe o conteúdo das relações sociais, limites e possibilidades de existência autônoma.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 247).

Tomamos que a juventude se caracteriza como uma etapa que identifica o início da vida adulta, diferenciando-se da adolescência e não uma categoria social, nesse sentido, analisada pelo olhar do desenvolvimento psicológico. Porém, a “psicologia histórico-cultural considera a unidade entre as questões objetivas e subjetivas”, o que pressupõe, “as determinações da objetividade do mundo sem descartar a relação de codeterminação inerente aos aspectos objetivos e subjetivos da existência humana.”. O período da juventude corresponde mais especificamente a faixa etária dos 18 aos 24 anos, fase em que se inicia a vida autônoma do sujeito, demarcada pela entrada no mundo do trabalho. Assim, a juventude

é o início da vida adulta, apresentando “uma relação com a atividade de formação profissional (ou conformação), independente se esse processo ocorre no trabalho ou nas instituições educativas, o que depende da formação concreta do jovem.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 247).

(...) mais determinante que a idade para compreender a atitude do jovem perante o mundo e suas possibilidades de desenvolver-se é a sua relação com o trabalho, ou seja, sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 247).

Essa autonomia não pode se deter na análise “pela dimensão subjetiva, pelos elementos cronológicos aparentes, pelas relações interpessoais imediatas ou pelas questões cotidianas utilitárias” do indivíduo, porém deve ser “pensada no coletivo histórico, portanto uma dimensão supraindividual que determina as relações sociais da pessoa jovem, considerada nas condições concretas das formações sociais capitalistas.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 247).

A necessidade que urge de ingresso no mercado de trabalho constitui-se o problema da autonomia do jovem das classes populares, impedindo-lhes a qualificação. Muitas vezes, esse jovem trabalha desde a adolescência; enquanto o jovem das classes “médias” e altas, “a autonomia está relacionada à organização de um projeto de estudos e formação profissional, portanto orientado para a atividade de estudos e não imediatamente o trabalho.” Essa determinação depende da posição ocupada pelo jovem em relação aos meios de produção; assim, apesar das dificuldades de análise, pela complexidade e diversificação da existência, a atividade humana cumpre papel decisivo na formação do psiquismo; podendo prosseguir, daí, para análises mais específicas, sendo a atividade “ligada a crises de uma forma de atividade e a passagem para novos níveis de atividade (TOLSTIJ, 1989).” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 248).

Na sociedade produtora de mercadoria, a relação do jovem com a realidade implica formas de alienação. Ao jovem filho da classe trabalhadora “apresenta-se” o mundo do trabalho produtivo (de valor) com ritmos e modelos de exploração comuns aos do adulto, porém com menor salário, sendo apartado de seu momento intelectual em toda a sua complexidade. Ao jovem com apoio econômico vislumbra-se a formação profissional superior e acesso ao conhecimento abstrato e as atividades intelectuais, porém é cindido do mundo do trabalho e das necessidades sociais coletivas. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 248)

A prática utilitária marca a juventude, sendo essa “dominantemente pela objetividade econômica e pelo reduzido espaço de escolhas, sendo assim obrigados a inserir-se no mercado de trabalho precarizado.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 249).

Os jovens que encontram algum apoio econômico, além da realidade econômica que os colocam em situação de submissão nas relações sociais imediatas, determinam-se pela objetividade de relações sociais ideológicas, orientando ações e necessidades pela estreiteza de projetos individuais, almejando a ascensão na hierarquia social, organizando-se pela concorrência e, pelos ideais liberais do indivíduo egoísta. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 249).

A atual conjuntura apresenta a seguinte contradição: o jovem é determinado pela lógica de concorrência da ideologia neoliberal, porém, essa relação é definida pela reestruturação produtiva, de acordo com as novas maneiras de gestão do trabalho, em especial do modelo toyotista, o que significa “a reorganização da produção para exigir postos de trabalho, intensificar exploração do trabalhador, suprimir direitos trabalhistas e institucionalizar a precariedade pela via da terceirização.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 249). Destaca-se que esse jovem atuará num mundo de desemprego estrutural e trabalho precário; um cenário próprio da ideologia neoliberal, combinados entre o taylorismo e toyotismo.

A situação de não integração no mundo do trabalho do jovem adulto está articulada a sua inclusão em trabalhos precarizados, fundando uma situação existencial marcada pela instabilidade e dependência. Não por acaso, presenciamos uma infantilização de segmentos da juventude, até mesmo com indícios de parasitismo, na qual reina certa lassidão em relação aos desafios intelectuais e da vontade. Ao mesmo tempo defrontamo-nos com adolescentes e jovens que se responsabilizam pela manutenção da família, despendendo energias que os afastam ou dificultam a possibilidade de qualificação da força de trabalho. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 250).

Esse jovem possui todos os direitos adultos: casar-se, trabalhar, a participação cívica etc., o que produz as necessidades sociais no jovem, sendo assim, uma contradição e, por consequência, um descontentamento.

Martins e Eidt (2010 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 250) afirmam que “as atividades realizadas se correlacionam com as determinações da produção social e se referem ao processo de preparação do indivíduo para o mundo do trabalho de modo que é “na idade adulta que encontramos a intersecção entre as categorias, atividade e trabalho””. Os autores defendem a hipótese de que, “pesquisas sobre a juventude inicial, sua formação e os determinantes de seu desenvolvimento psíquico devem orientar-se para a dialética entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva ou trabalho.”.

Na sequência, os autores tratam de “(...) uma reflexão sobre o trabalho na sociedade capitalista, apresentando de maneira sintética as contradições centrais entre capital e trabalho.” Dessa forma, se por um lado,

(...) o capital depende do trabalho para se autovalorizar e precisa, portanto, incluí-lo como um momento essencial de sua totalidade; por outro lado, deve excluí-lo e

negá-lo como parte de valor que tenha potencial para afirmar-se por si mesmo como uma totalidade. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 242).

A análise da contradição ente capital e trabalho tem sua base na crítica da economia política clássica, visto o vazio que essa deixou, desconsiderando os condicionantes históricos, “que só pode ser preenchido por meio de uma apreensão metodológica crítica e superadora” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 251).

De acordo com Marx (1983, p. 17 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 251), “o grande equívoco dos representantes dessa concepção econômica foi ter tomado como ponto de partida “a contradição dos interesses de classe, do salário e do lucro, do lucro e da renda da terra””, desconsiderando o momento histórico.

(...) a compreensão de um fenômeno à luz do método marxiano envolve transcender a imediatidade do real alçando suas contradições internas fundamentais condensadas no concreto pensado, síntese de múltiplas determinações. Nesse processo, Marx afirma a identidade como invólucro externo da realidade imediata, de modo que sua essência configura-se na própria contradição. Para alcançá-la, importa não apenas descobrir as leis do fenômeno de cuja investigação se ocupa, mas principalmente, as leis que abarcam seu movimento e que, portanto, regem sua transformação em vir a ser, sua transcendência. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 251)

De acordo com Marx é preciso “identificar as particularidades essenciais do modo de produção capitalista em relação às organizações sociais anteriores.”. Dessa forma, “aponta a necessidade de se analisar o capitalismo para além da identidade lógico-formal e de sua eternização”, para “identificar os elementos que devem ser relacionados em prol do surgimento de uma nova sociedade.”. Marx “expõe gradualmente as categorias econômicas e suas contradições essenciais, reconstituindo a interdependência entre os vários elementos envolvidos no conceito de capital, como em uma cadeia dedutiva que compõe diferentes momentos analíticos.”. Dessa forma, se aproximando de um entendimento rico e complexo, “revelando suas diversas formas essenciais de apresentação e rastreando seus nexos internos (...)” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 252).

Marx identifica a capacidade de multiplicar valor, ou seja, a característica de apropriar-se de mais-valia gerada no processo capitalista de produção como o elemento crucial para a compreensão das tendências internas do capital – o que justifica o ponto de partida da análise da sociedade burguesa pelo desvelamento do processo produtivo. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 252).

O método proposto por Marx “isola o processo de produção de todas as influências secundárias de modo que pudesse analisá-lo em sua forma pura de manifestação”; ele “faz uso dos mais elevados níveis de abstração e lança mão da categoria capital em geral, que delimita

as relações sociais de produção isoladas dos condicionantes da realização concreta do capital.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 252).

Nesse primeiro, Marx submete as categorias econômicas à teoria do valor, de modo que pudesse demonstrar que na sociedade burguesa todo o movimento categorial obedece a lógica da contínua valorização do capital. Um exemplo claro dessa constatação marxiana é o fato de a forma dinheiro e a forma-mercadoria atuarem como momentos transitórios da lógica produtiva capitalista e perderem o caráter aparentemente autônomo que a economia clássica lhes atribuíra. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 252)

Dessa forma, ele revela a coação sofrida pela classe trabalhadora para a venda da sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção. Essa relação é “legitimada pela aparência de igualdade das relações jurídicas formais capitalistas”; esse “é o elemento motor para a produção da mais-valia, e, por sua vez, a sua contínua reprodução é responsável pela multiplicação do capital e das relações sociais de produção capitalistas.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 252). Ao desvelar esse processo, o autor “identifica como fundamental para a manutenção da ordem vigente a capacidade do capital de “se apropriar do trabalho alheio, *sem troca equivalente, mas como aparência de troca*” (MARX, 2011, p. 455).” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 252-253).

A categoria trabalho é de suma importância para que compreendamos a sociedade capitalista, essa “em sua essência revela-se o fato de que a oposição entre mercadoria e dinheiro já não se mostra suficiente para a definição do modo de produção burguês.” A forma-mercadoria “consiste na expressão concreta do capital como trabalho objetivado.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 253). Assim,

(...) representa a existência concreta do capital como trabalho objetivado, o elemento que pode opor-se essa objetivação da atividade vital humana é o trabalho em potencial, em sua forma abstrata. Como sabido, a força de trabalho é a única mercadoria capaz de ser fonte de valor e, portanto, de representar a potencialidade abstrata da atividade vital humana. Portanto, nas palavras de Marx, a fonte criadora de valor “pode apenas ser dada enquanto sujeito vivo, no qual ela existe como capacidade, como possibilidade; daí como trabalhador. Portanto, o único valor de uso que confronta o capital como valor de troca posto é o trabalho” (idem, p. 213). (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 253).

Marx explica a origem da oposição capital-trabalho, ele ilustra essas relações basicamente contraditórias. Nesse sentido, o trabalho “é rebaixado a um momento do capital que se afirma na sua totalidade.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 253).

(...) na esfera produtiva o trabalhador, ao adicionar dada quantidade de trabalho, acrescenta novo valor ao objeto; assim, a força de trabalho torna-se parte do capital, que então o consome como um valor de uso que o próprio capital adquiriu no mercado em busca de satisfazer sua insaciável “sede vampiresca por sangue vivo do trabalhador” (MARX, 1983, p. 371). Destarte, é crucial compreendermos que a

atividade criadora de valor possibilitada pela força de trabalho não apenas se torna um dos momentos do capital, mas, sobretudo, representa exatamente o momento por meio do qual, ao se acrescentar valor ao produto, esse valor acrescido é transformado na própria concretização do capital. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 253).

Na esfera produtiva a mais-valia depende da disposição do trabalhador, esse “juridicamente apto a vender a sua força de trabalho e economicamente obrigado a tal circunstância em virtude do despojamento de todas as condições objetivas para a efetivação dessa mercadoria no processo de trabalho.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 253). A aparência igualitária dessa sociedade esconde que a liberdade do trabalhador não se efetiva, visto que, “redundará na propriedade alheia e a propriedade privada comandará o trabalho “livre”; esse é o verdadeiro legado da separação entre trabalho e a propriedade (MARX, 2011, p. 181).” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 253-254).

Destituído dos meios de produção, o trabalhador “vende ao capitalista o direito ao uso de sua força de trabalho e não poderá ser proprietário do produto de seu trabalho.” Diferente disso, “o capitalista comanda o trabalho alheio ao tornar-se dono do produto e contratador da mão de obra.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 254). Ocorre a complexificação do capital em seu conceito; além de comprar a força de trabalho, geradora de excedente de valor na produção, tem como outra condição decisiva,

“a apropriação dos meios de produção negados ao trabalhador – negação essa que impede o trabalhador de vender qualquer outra mercadoria que não a sua força de trabalho; o produto de seu trabalho torna-se então propriedade alheia daquele que o contrata.” (...) Dessa maneira, durante uma parte do processo de trabalho que executa, o trabalhador apenas produz os meios de subsistência de que necessita. A proporção de sua jornada de trabalho destinada a tal processo é maior ou menor conforme a soma média diária de seus meios de subsistência; portanto, o valor da força de trabalho é determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e reprodução, como acontece como toda a mercadoria. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 254).

Tendo o capitalista o poder pleno sobre as condições objetivo-materiais da produção, recai sobre o trabalhador as imposições voltadas ao aumento da produtividade, não tendo autonomia. O capital toma aparência autônoma, sendo em vez do trabalhador, “responsável pelo aumento da produtividade do trabalho e também pelo progresso técnico” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 254); o trabalhador é destituído do controle do processo de trabalho. O trabalho vivo é rebaixado a apenas um momento do capital.

A força de trabalho, fonte verdadeira da produção e acúmulo de valor, só está disponível na circulação do capital em virtude da apropriação privada dos meios de produção que se configura no estofa da sociedade burguesa. Dessa forma, na condição de propriedade alheia, a força de trabalho é excluída dos meios materiais para se realizar e não tem a possibilidade de, da mesma maneira, submeter o capital

a seu momento, afirmando-se como totalidade determinada. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 255).

Marx afirma, em contrapartida, “que o trabalho em sua subjetividade, tido como atividade e, portanto, como fonte viva de valor, representa a possibilidade universal da riqueza do capital em contraste com a proposição de ser a *pobreza absoluta* como objeto.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 255). O autor assevera que,

(...) essas preposições inteiramente contraditórias condicionam mutuamente e resultam da essência do trabalho, pois é pressuposto pelo capital como antítese, como existência antitética do capital e de outro lado, por sua vez, pressupõe o capital (idem, p. 230). (...) Assim, o trabalho constitui toda a substância de valor e da riqueza de que é composto o capital, formando, portanto, uma totalidade do ponto de vista substancial. No entanto, pelo fato de estar formalmente submetido ao capital, essa totalidade não apresenta como algo autorreferente, determinado por si mesmo, o qual poderia englobar o capital como seu momento. Nessas circunstâncias, o capital assume sua face mistificadora afirmando-se como sujeito da substância do valor do qual se apropria; ele exclui o trabalho como momento de si, nomeando-o capital variável e o exclui como totalidade potencial. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 255).

Nesse sentido, o capital impede o trabalho “de compor um todo como esfera substancial de criação de valor, evitando que ele se torne sujeito por si mesmo.”. O capital domina as condições para a sua autovalorização e cria o fetiche “por meio do qual a substância criadora de valor é tida como uma categoria impotente a qual apenas alça a capacidade de elevar-se a uma imensa magnitude por meio da força do próprio capital.”. Eis aí a síntese da contradição entre o capital e o trabalho. Se, “por um lado, aquele depende dessa para se autovalorizar e precisa, portanto, incluí-lo como momento essencial de sua totalidade; por outro lado, deve excluí-lo e negá-lo como fonte de valor que tenha potencial para afirmar-se por si mesma uma totalidade.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 255).

Buscamos compreender a juventude trabalhadora no exercício de sua atividade principal na ordem do capital. Após esclarecer a contradição entre capital e trabalho é importante apontar na questão de classe, em que permeia a discussão do processo de desenvolvimento psíquico do adulto; “configurações opostas de acordo com a classe à qual pertence.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 256).

(...) revelamos que a contradição central entre capital e trabalho apresenta-se como determinação a atividade principal exercida pelo trabalhador adulto na sociedade capitalista, incluindo a juventude trabalhadora, indicando que essa relação avilta o trabalhador, agredindo-o e confiscando sua livre atividade corpórea e subjetiva sobrecarregando-o no processo de trabalho ao mesmo tempo em que empobrece o seu conteúdo. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 243).

Para que o jovem trabalhador se conforme com essa subsunção “é necessário um processo de conformação educativa”, que poderá favorecer tanto a adaptação ou uma ação

transformadora do sujeito; “na época adulta dependerá, sobretudo, da especificidade das mediações entre eles e os objetos da cultura ao longo da existência.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 243).

A preparação do sujeito trabalhador deve levar em conta, de forma cuidadosa, a consciência da objetivação do trabalho e seus determinantes, visto que a atividade principal na vida adulta é o trabalho, sendo o mesmo apropriado. O trabalhador é forçado à produtividade, o que “agride o sistema nervoso ao máximo, [...] confisca toda liberdade corpórea e espiritual. Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo.” (MARX, 1983, p. 43 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 256).

Rummert, Algebaile e Ventura (2013 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 256), num estudo sobre o processo formativo da classe trabalhadora no Brasil, identificam “os meios neoliberais de destituição do direito de acesso universal ao conhecimento científico e tecnológico no conjunto de programas e ações voltados aos jovens trabalhadores empreendidos pelo governo federal.”. Os estudos apontam que, apesar do crescimento econômico do Brasil, a tendência é a política de austeridade e redução de custos, diminuindo recursos que seriam destinados a educação da classe trabalhadora.

(...) refere-se predominantemente à redução dos custos de trabalho e à limitação dessa classe aos níveis mais baixos de escolarização e formação profissional, de modo que a sua qualificação atenda única e exclusivamente às demandas urgentes do capital industrial no que se refere à disponibilização e barateamento da mão de obra. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 257).

Dessa forma, os autores enfatizam que a preocupação principal é o controle social, constituindo uma possibilidade de inserção no contexto de expropriação do capitalismo dependente brasileiro. A pesquisa citada ilustra “as condições econômico-sociais nas quais o jovem trabalhador exerce sua atividade principal em nossa sociedade.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 257).

Dado que de acordo com Martins e Eidt (2010, p. 682), “o estudo do desenvolvimento coincide com o estudo da pessoa concreta, imersa numa trama de relações sociais e num sistema político e econômico”; é de suma importância desvelarmos não apenas o processo de precarização, segregação e fragmentação que permeiam as relações sociais na idade adulta na sociedade de classe, mas também os interesses aos quais esses processos servem. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 257).

Segundo Marx (1985, p. 271 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 257), seria desnecessária a ciência “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem

imediatamente”, o que significa que as ínfimas condições fornecidas pela realidade imediata e cotidiana são insuficientes para o conhecimento da realidade em suas múltiplas determinações.

De acordo com Lenin (1980 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 258), “a classe trabalhadora atinge a necessidade da luta sindical espontaneamente, porém não alcança a análise que revela o caráter inconciliável dos interesses das classes sociais opressoras e oprimidas”, dessa forma, não atinge “a necessidade de se emancipar desse modo de produção desumanizador.”

Assim vemos que não há possibilidade de o jovem trabalhador, destituído dos conceitos científicos, construir autonomamente uma teoria revolucionária, já que a compreensão do concreto exige domínio do patrimônio cultural conceitual historicamente acumulado pela humanidade, do qual, conforme vimos, ele está intencionalmente apartado. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 258).

Para Davidov (2009, apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 258), “os conceitos historicamente produzidos na sociedade existem objetivamente nas formas da atividade humana e em seus resultados, ou seja, nas objetivações humano-genéricas.”. Os conceitos são internalizados pelos sujeitos antes das aprendizagens particulares, empíricas. Para o autor, os conceitos, assim como as normas, são anteriores ao indivíduo e precedem sua atuação e produção. Assim, Davidov, em suas palavras, afirma: “como algo universal, esse conceito é o modelo original, (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente”. Tratando-se de uma atuação em que o sujeito transforma ou adapta-se, na fase adulta dependerá significativamente da especificidade das mediações dele com os objetos da cultura durante sua trajetória.

No intuito de evidenciar quão importante é a mediação para a radicalização da luta de classe, Lenin (1980, p. 219, apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 258) “afirma que a teoria marxista “foi o resultado natural, inevitável do desenvolvimento do pensamento entre os intelectuais revolucionários socialistas”.”. Dessa forma, o jovem é capaz de, espontaneamente, identificar que é vítima de determinadas situações injustas e partindo “daí reivindicar melhores condições de vida, de trabalho ou de salário.”

Porém, para vivenciar o rompimento com a própria infraestrutura burguesa que sobrevive da exploração da força de trabalho despendida e sacrificada para a mera reprodução do acúmulo progressivo do valor como necessidade radical da classe, é necessária uma intervenção intencional e organizada no intuito de auxiliar a superação das representações gerais limitadas ao imediatamente experienciado, pautando-se na apreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 258).

Os autores sistematizam “considerações sobre as contradições sociais e a existência de projetos societários antagônicos que permeiam a existência do jovem, afirmando a necessidade de posicionamento consciente para o exercício da práxis.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 243). Destaca-se a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado por parte do jovem adulto da classe trabalhadora. Assim, os autores salientam que,

(...) o desenvolvimento da práxis de resistência à alienação pressupõe a formação da consciência a níveis que não ocorrem espontaneamente, e sim pela mediação das produções científicas, artísticas e filosóficas pelas quais o jovem deve lutar para ter acesso. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 243).

Levantaram também a questão das novas formações psicológicas originadas da atividade dominante do jovem e indicaram como preposição que o novo serão os sistemas teóricos como premissas de transformação dessa mesma realidade. Os autores afirmam que “a apropriação do conhecimento sistematizado por parte do jovem trabalhador exerce um papel fundamental no alcance das contradições essenciais da sociedade burguesa” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 258-259); confirmando a afirmação de Lenin de que “a consciência socialista de hoje não pode surgir senão à base de um profundo conhecimento científico.” (LENIN, 1980, p. 225 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 259).

Assim, apenas por meio do domínio crítico do patrimônio cultural humano historicamente acumulados os indivíduos alcançarão a consciência de suas necessidades históricas e serão, de fato, livres para escolher em qual organização social querem viver e por qual tipo de sociedade querem lutar. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 259).

De acordo com Marx, a emancipação humana é uma possibilidade que reside na formação de uma classe,

que possui um caráter universal por seus sofrimentos universais e que não reclama nenhum direito especial para si, porque não se comete contra ela nenhuma violência especial, senão a violência pura e simples, que já não pode apelar a um título histórico, mas simplesmente ao título humano; que não se encontra em nenhuma espécie de contraposição particular com as consequências, senão numa contraposição universal com as premissas do Estado; de uma esfera, finalmente, que não pode emancipar-se sem se emancipar todas as esferas da sociedade e, simultaneamente, de emancipar todas elas; que é numa palavra, a perda total do homem e que, por conseguinte, só pode atingir seu objetivo mediante a recuperação total do homem. Esta dissolução da sociedade como uma classe especial é o proletariado. (MARX, 2005, p. 155-156 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 259).

Marx assevera que essa classe não sentirá “a necessidade nem a capacidade de emancipação geral até ver se obrigada a isto por uma situação imediata, pela necessidade material e pelos próprios grilhões”. (idem, p. 155). A situação imediata atual acirra as

contradições, considerando que nessa sociedade a tendência de exclusão dos jovens e adultos pobres vivem da venda de sua força de trabalho. Para eles, a realidade se apresenta com evidente “falta de perspectiva de emprego, trabalhos precários e a própria situação de desemprego.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 259).

(...) tendo em vista o método que norteia nossas análises, devemos apreender a época adulta na sociedade de classes para além de sua manifestação aparentemente estática, compreendendo em seu vir a ser e possibilidades de transcendência. Ou seja, vimos que o jovem adulto pertencente a classe trabalhadora encontra-se destituído de seus direitos mais elementares e privado das condições objetivas para a compreensão essencial e, portanto, da superação de sua condição de oprimido na ordem social vigente. Porém, assim como Marx o fez no estudo da economia política, é de suma importância identificarmos as possibilidades de transcendência dessa condição, afirmando os determinantes específicos em que devemos atuar para que essa transformação aconteça. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 259-260).

A análise da contradição entre capital e trabalho nos leva a considerar que o capital “nunca será a verdadeira substância nem a verdadeira medida do valor e, portanto, jamais poderá medir e valorizar a si mesmo.”. O capital aparenta “ser o detentor desses atributos pela submissão e usurpação das condições objetivas de satisfação das necessidades dos detentores” da força de trabalho, um condicionante frágil da dominação do capital sobre o trabalho, visto que o capital “depende do contínuo enfraquecimento e desarticulação das possibilidades de organização da classe trabalhadora na luta pela satisfação de suas necessidades.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 260).

Assim, no enriquecimento progressivo do conceito de capital, as necessidades do jovem trabalhador aparecem, em uma apreensão contraditória, tanto como o elemento-chave para sua manutenção quanto como potencial correspondente de sua superação. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 260).

Numa das análises de Marx, ele afirma que “nos grandes processos históricos, vinte anos equivalem a um dia e, em cada grau de desenvolvimento, a tática do proletariado deve ter consciência dessa dialética objetivamente inevitável da história da humanidade”. (Marx apud LÊNIN, 1988). Diante disso, a época de estagnação política, na demora, aproveita-se “para desenvolver a consciência, a força e a capacidade de luta dos oprimidos”, consciente, porém, do objetivo final dessa classe, que é “tornar-se capaz de romper as correntes que a escravizam ao chegarem os grandes dias que concentram em si vinte anos.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 260).

Para atingirmos o objetivo maior da classe trabalhadora que é superar a ordem social vigente, “é vital contribuirmos para o desenvolvimento da consciência e, portanto, do próprio psiquismo do jovem adulto da classe trabalhadora pela via do conhecimento sistematizado”. O

estudante deve compreender “a universalidade de suas necessidades radicais em contraposição a lógica do capital.”. Desse modo, não deverá esperar que o processo se dê espontaneamente, mas engaja emprestando sua vanguarda para recuperar o que é seu, marcando uma nova etapa no gênero humano. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 260).

Heller (1970 apud ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 260- 261) aponta que nessa sociedade atual “a condução da vida não pode converter-se em uma possibilidade universal, o que somente ocorreria com a abolição da alienação.”. Porém, é possível empenhar-se na condução da vida apesar do não favorecimento das condições sociais, “nesse sentido, a própria ordenação da vida torna-se um ato moral e político: um desafio à desumanização.”. As reflexões relacionadas ao projeto de vida é uma das questões centrais ao jovem; “o projeto de formação profissional, a busca de autonomia no trabalho e demais esferas da atividade humana” são temas frequentes da prática social, necessitando de instrumentalização. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 261).

A produção ativa de um projeto de existência coloca como tarefa inicial ao período jovem do adulto definir de forma consciente a *comunidade* de valores de que almeja participar, portanto posicionar-se quanto aos objetivos em longo prazo é uma questão imediata ao jovem, visto que nessa ordem de referência num projeto de vida é ao mesmo tempo um projeto de sociedade. Para o jovem, esse norteamento sobre qual tipo de sociedade sua atuação estará implicada é a via pela qual poderá encontrar sentido aos projetos mais imediatos em curto e médio prazos, orientando uma práxis consciente. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 261).

Assumir uma posição na luta de classe, tencionado entre a liberdade e a necessidade, é necessário para que o processo de compreensão da realidade vá “além das aparências imediatas e das demandas pragmáticas, implicando a formação da relação consciente com o valor real a partir da apropriação das produções humanas mais elaboradas.”. Nesse sentido, os autores indicam “algumas tarefas relacionadas à existência do jovem adulto no mundo”, a fim de iniciar um diálogo com as pessoas que trabalham com a formação do jovem adulto. Partem do reconhecimento de “que a sociedade alienada produz pessoas que estão vivas biologicamente, mas defrontam-se com uma espécie de morte simbólica”, considerando que “muitas vezes, as experiências esvaziada, despolitizadas.”. Assim, presos na sua particularidade, os indivíduos “sofrem ensimesmados, almejando, no máximo, a simples experiência pessoal na busca do prazer, em um projeto de existência que aparentemente prescinde de comunidade, de luta.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 261).

As lutas no início da juventude pressupõem o obstáculo que é identificar qual a tarefa, qual a luta do jovem.

Existe o obstáculo para conseguir um lugar no mercado de trabalho e ser possuído pela lógica do individualismo e da concorrência desleal. Tomar esse posicionamento significa estar ciente de que a minoria conseguirá tal proeza; é acreditar que existem alguns segmentos sociais que “merecem” posições de destaque em detrimento do conjunto da sociedade. É apostar na ilusão de que há alguma justiça na sociedade de classes. É viver na irracionalidade que representa a lógica do valor e das mercadorias. É deixar-se controlar e omitir-se na produção do novo. É escolher o isolamento. É projetar pra si a produção de um ser ensimesmado. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 262).

As relações sociais na sociedade de classe impelem a outra qualidade de obstáculo que é a luta pelo bem comum. Partindo das contradições o mundo “é desesperar perante o modo de existir capitalista, reconhecendo que as pessoas foram formadas nessas bases.”. Tal posicionamento deve ser entendido como “reconhecer que o medo foi desenvolvido nos indivíduos: medo da mudança e de que tal sentimento provoque reações, por vezes violentas, contra tudo o que não se conhece.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 262).

Aprender é a tarefa dos jovens para a realização da práxis consciente e transformadora. “Aprender que sua geração pode criar uma nova sociedade, que é necessário conhecimento e organização para a produção do novo.”. Todas as gerações etárias necessitam da aprendizagem da luta pelo bem comum, “e são os jovens que têm força e tempo para empreender esse projeto de humanidade distinto do fracassado projeto capitalista.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 262).

Aprender que não basta reproduzir discursos, assimilar palavras de ordem e *slogans*. É necessário saber agir no mundo e pensar autonomamente sobre a existência humana. Não basta impregnar a memória de inutilidades, por meio do estudo livresco e inútil – morto (é possível ser morto-vivo destilando inutilidades de memória). (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 262).

A tarefa do jovem é aprender o valor de uso, é “aprender a lutar contra o amestramento capitalista”, identificando “o que é conhecido e reelaborá-lo de modo crítico” e “valendo-se dos fatos fundamentais apropriados como conhecimento do ser humano atual.”. É aprender a lutar pelo bem comum, pensando em cada um nas lutas concretas. Lutas pela educação, pela escola pública, de espírito científico e pela qualidade do ensino; “luta para que os indivíduos se produzam por meio das realizações mais desenvolvidas da humanidade. Aprender que o aprender está em unidade com o ensino sistematizado” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 262-263).

O abandono da ética extra-humana é pressuposto para o processo de aprendizagem do bem comum; por isso “pressupõe superar a ética do capital, que organiza a vida no intuito da propriedade privada, que organiza a vida para procura exclusiva do benefício próprio.” Isso

tem como pressuposto a produção de “coesão, no objetivo de tirar as pessoas da letargia e despertá-las para a vida; e que “as pessoas deixem de esperar e encontrem ânimo (alma) em uma comunidade de valores humanos; pressupõe lutas concretas.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 263).

Enfim, para os autores, essa aprendizagem tem como pressuposto a superação de obstáculos simultaneamente “pessoais, interpessoais e institucionais; pressupõe critérios de desenvolvimento objetivo, da produção criativa da apropriação da história da liberdade e da universalidade.” Eles afirmam que as “reflexões sobre o desenvolvimento psíquico valendo-se do conceito de atividade dominante” fundamentadas na psicologia histórico-cultural, “ao analisar os processos formativos da época adulta no período da juventude inicial”, “não podem escapar sobre as neoformações psicológicas que surgem como resultado dessa atividade.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 263).

Os autores partiram “da hipótese de que a atividade que orienta o desempenho desse jovem no intuito da práxis consciente encontra-se na unidade contraditória”, entre a atividade profissionalizante e a atividade produtiva. É importante destacar “que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção”. Os autores problematizaram as particularidades da vida social e o desenvolvimento do adulto “afirmando que a organização produtiva na sociedade capitalista determina-se pela contradição central entre capital e trabalho, que orienta também os processos de formação da força de trabalho.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 263).

A fim de avançar a discussão sobre a periodização no período inicial da juventude, perguntam-se quais são as neoformações psicológicas oriundas como resultado da atividade principal. Assim, foram tomadas como hipótese de trabalho,

(...) que o “novo” para esse momento do desenvolvimento seriam os sistemas teóricos de acesso ao jovem não serem somente apropriados, mas passem a funcionar como processos de pensamento, tendo o objetivo de compreender o real para transformá-lo. (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 264).

Dessa forma, é necessário que se proporcionem condições para vincular-se de forma sistemática e fundamentada no saber objetivo em “que um sistema conceitual apropriado *funcione e desenvolva-se* no indivíduo subjetivamente como instrumento de análise e interpretação de mundo”. Um processo que busca por meio da imagem fiel da realidade orientar as ações e práticas. Dessa forma, devem-se identificar as reais necessidades sociais para o bem comum, considerando “a participação ativa na sistematização de problemas

referentes a lacunas científicas, tecnológicas e artísticas.” (ABRANTES e BULHÕES, 2016, p. 264).

### 3.2 O MOVIMENTO DIDÁTICO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Situamos os momentos didáticos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem: Prática social (inicial), Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social (final), de acordo com Gasparin (2012).

Antes, porém, Saviani (2009, p. 62-65) propõe que uma pedagogia articulada com os interesses populares, a qual deverá superar tanto o método tradicional, quanto os novos, apresenta os cinco momentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, que são: 1. Prática social (Inicial); 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. Catarse; 5. Prática social (Final). Apresentaremos tais passos/momentos de aprendizagem, explicitando cada um deles, para que ocorra o processo ensino-aprendizagem. Partindo da formulação de Saviani e Gasparin, propomos essa formulação didático-pedagógica.

Conforme já explicitado pelos próprios autores referenciados, não se trata de passos mecânicos e pontuais, mas de uma formulação própria da didática, uma sistematização das formas mais avançadas, de modo a pensar e executar o processo de forma consciente, considerando a realidade social, visto que esses momentos não são lineares, mas se alteram de acordo com a necessidade entre a problematização, a instrumentalização e a catarse sobre a base da prática social. Dessa forma, não podemos incorrer no erro da pura e simples didatização, sem o devido estudo dos fundamentos da educação em suas dimensões ontológica, epistemológica e política.

#### 3.2.1 PRÁTICA SOCIAL (Inicial):

##### 3.2.1.1 *Teoria*

Nesse primeiro momento é necessário o entendimento de que estudantes e professores são agentes históricos, estando em posições distintas e em níveis diferentes pelo conhecimento e as experiências vivenciadas. (GASPARIN, 2012).

Nessa fase o estudante tem um conhecimento sincrético, ainda precário no quesito compreensão do conhecimento científico, pois ele não tem entendimento elaborado no ponto de partida. Os estudantes, nessa fase, têm a compreensão sincrética, sendo assim, os conhecimentos se apresentam de forma confusa, desarticulada e não sistematizada. Já o professor tem uma síntese precária que ainda não é de compreensão do grupo, não havendo ainda o diálogo entre os sujeitos e a cultura elaborada. É preciso conhecer a realidade vivenciada pelos educandos e pela escola; por outro lado, a finalidade da educação se expressa no conteúdo, nos objetivos, nas formas de instrumentalização e as práticas de avaliação de determinado conhecimento. (GASPARIN, 2012).

A “Prática Social do Conteúdo” trata-se, especificamente, do que os estudantes e o professor já sabem, o primeiro momento do método é caracterizado pela preparação, uma mobilização do estudante, “uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema” (GASPARIN, 2012, p. 13). Assim,

(...) o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito (VASCONCELLOS, 1993, p. 42) (...) o educando deve ser desafiado mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. (...) criar um clima favorável a aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 13).

O professor deve conhecer a prática social imediata dos educandos no que diz respeito ao conteúdo curricular, ouvindo-os também sobre a prática social mediata. Essas “duas dimensões do conteúdo constituem uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa (...)” (GASPARIN, 2012, p. 13). Nesse sentido, conforme Paulo Freire<sup>15</sup>, devem ser respeitados os diferentes níveis de conhecimento da prática social; esses expressam a identidade cultural do estudante numa relação clara ao conceito sociológico de classe. Conclui-se que queremos “uma pedagogia que, sem renunciar à exigência do rigor, admita a espontaneidade, o sentimento, a emoção, e aceite, como ponto de partida, o que eu chamaria de “o aqui e o agora” perceptivo histórico e social dos alunos (FREIRE & CAMPOS, 1991, p. 5 apud GAPARIN, 2012, p. 14).

O professor deverá ter por ocupação prévia aquilo que os alunos já conhecem, tendo um cuidado preliminar, que possibilita o desenvolvimento de um trabalho adequado, de modo

---

<sup>15</sup> Paulo Freire (1921-1997) é um célebre educador brasileiro. Constituiu a chamada Pedagogia Libertadora iniciada nos projetos de educação nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) ligada à Igreja Católica. Ressalta-se as obras *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005) e *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) para a constituição de uma filosofia e uma prática pedagógica de educação popular. Foi exilado durante o Regime Militar Brasileiro e retornou ao país com a redemocratização, deixando um legado de experiências concretas na educação popular, em especial para os Jovens e Adultos Trabalhadores.

que nas fases seguintes do processo os alunos “apropriem-se de um conhecimento significativo para as suas vidas”. (GASPARIN, 2012, p. 14).

Não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contrassenso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam se apropriados (tornados próprios). (CORTELLA, 2002, p.116 apud GASPARIN, 2012, p.14).

Compreendendo que “os conteúdos não interessam, a priori e automaticamente, aos aprendentes”, torna-se necessária a “tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos”, ou seja, é necessário relacionar os conteúdos científicos aos conceitos empíricos trazidos por eles (GASPARIN, 2012, p. 15). Para o conhecimento da realidade do educando é necessário mapear, levar as representações que os estudantes trazem sobre o conteúdo estudado. “A mobilização é o momento de solicitar a visão/concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, “síntese”)” (VASCONCELLOS, 1993, p. 48 apud GASPARIN, 2012, p. 15).

De acordo com Vigotski:

Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda a aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética na escola. Entretanto, muito antes de ingressar na escola ela já tem certa experiência no que se refere à quantidade: já teve oportunidade de realizar essa ou aquela operação, de dividir, de determinar a grandeza, de somar e diminuir [...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento percorrido pela criança antes de ingressar na escola (Vigotski 2001b, p. 476 apud GASPARIN, 2012, p. 15-16)

Esse conhecimento prévio não será uma continuação na aprendizagem escolar. “A aprendizagem escolar com a aquisição das bases do conhecimento científico, por isso é substancialmente diversa da aprendizagem espontânea”. Para tanto, conforme Saviani afirma que a prática social “é o ponto de partida de todo trabalho docente”, ela é comum ao professor e ao estudante, sendo comum ao grupo social. Nesse sentido, estudante e professor possuem níveis diferenciados de compreensão da mesma prática social. (GASPARIN, 2012, p. 16).

Em princípio, o docente situa-se em relação a realidade de maneira mais clara e mais sintética que os alunos. Quanto a estes, pode-se afirmar que, de maneira geral, possuem uma visão sincrética, caótica. Frequentemente é uma percepção do senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural. Todavia, essa totalidade que representa sua visão de mundo, sua concepção da realidade, ainda que, muitas vezes, naturalizada. (GASPARIN, 2012, p. 16).

Ainda nesse sentido; e mais especificamente,

(...) o professor, antes de iniciar seu trabalho com os alunos, já ter realizado o planejamento de suas atividades e vislumbrar todo o caminho a ser percorrido,

possuindo, assim, uma visão de síntese de todo o processo. Sua condição de guia de trabalho pedagógico implica que já tenha realizado, como preparação, todo o percurso pelo qual o aluno vai passar. Isso lhe possibilita conduzir o processo pedagógico com segurança dentro de uma visão de totalidade. Essa visão, contudo, ainda é precária. (GASPARIN, 2012, p. 16-17)

Os educandos têm a visão sincrética, possuem conhecimentos prévios por meio do cotidiano, “ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam.”. Esse é o primeiro contato com o conteúdo sistematizado que será trabalhado após, pelo professor. “É a manifestação das concepções que possui a respeito do tema em questão.” (GASPARIN, 2012, p. 17). Nesse sentido, não é de se esperar conhecimento científico por parte do educando, essa elaboração também é um processo psicopedagógico.

Natadze (1977, p. 27 apud GASPARIN, 2012, p. 17) afirma que “a maior dificuldade para uma criança reside na descoberta dos aspectos essenciais de um conceito e na compreensão de sua importância”. Assim, a criança “assimila na prática os conceitos empíricos, cotidianos”, porém, “só bem mais tarde incorporará as propriedades essenciais de um conceito como tal.”. Nesse sentido, a “assimilação das características fundamentais de um conceito é muito mais fácil para a criança quando os traços definidores desse conceito se apresentam com as imagens visuais correspondentes”. Assim,

(...) os conceitos cotidianos das coisas e das vivências são conhecidos pelas crianças muito antes de serem estudados de maneira específica na escola. Esses conhecimentos estão impregnados de grande experiência empírica. Por isso, para o estudo dos conceitos científicos em aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual a compreensão que as crianças possuem, no seu dia-a-dia, sobre esses conceitos. (GASPARIN, 2012, p. 17)

Tratando do ensino de física, Fleshner afirma:

A importância da experiência anterior – especialmente da cotidiana – na formação dos conceitos científicos é muito importante, sobretudo no que se refere à aprendizagem de disciplinas como a física, que se ocupam de muitos conceitos de uso cotidiano. Quando os alunos começam a estudar física possuem já todo um sistema de noções formadas durante sua vida (FLESHNER, 1977, p. 41) (...) o ponto de partida para o estudo dos conceitos de volume, força e peso, por exemplo, será as noções que os alunos levam para a aula, oriunda de sua vivência cotidiana. A função do professor consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer as contradições, reconceituando os termos de uso diário. (GASPARIN, 2012, p. 18).

Na experiência de Fleshner, “o conteúdo do conceito peso, formado no cotidiano de alunos entre 11 e 12 anos, não coincidem como conceito científico.” (GASPARIN, 2012, p.18), da mesma maneira ocorreu com o conceito de força. “É preciso reorganizar essas noções dentro de uma totalidade, de tal forma que, ao término do processo, professor e alunos

se aproximem, enquanto visão sintética, da nova prática social desse conteúdo, construindo um todo novo.” (GASPARIN, 2012, p. 19).

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca como os homens se organizam para produzir suas vidas, expressos nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos etc. (GASPARIN, 2012, p. 19).

Wachowicz (1989 apud GASPARIN, 2012, p. 19) aponta que a prática social pode ser tomada como “leitura da realidade”. Essa leitura “seria levada para a sala de aula como conteúdo, “(...) objeto de diálogo entre professor e alunos”. Já Chauí (1980, p. 39 apud GASPARIN, 2012, p. 19) ressalta-se que o diálogo pedagógico se estabelece na relação de estudantes e professor, “(...) com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais”.

Assim, “(...) o verdadeiro processo didático, a aprendizagem, no seu aspecto nuclear e mais interno, seria a relação de alunos e professores com o conteúdo ou saber escolar”, considerando sempre um conteúdo social. “No método Saviani, entendemos por prática social o contexto amplo, histórico-social, na totalidade das relações entre classes antagônicas” (WACHOWICZ, 1989, pp. 96-100). O conteúdo escolar deve situar-se dentro dessa totalidade contraditória. (GASPARIN, 2012, p. 19).

É necessário explicitar que essa prática social não resume ao que o educando faz ou sabe no seu cotidiano a respeito do conteúdo, mas “traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social.” “Essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior.”. Essa prática se apresenta, ao mesmo tempo, como próxima e remota. Nesse momento a tarefa do professor será “definir as estratégias de sua ação para a realização com os alunos da primeira fase do método (...)”, os procedimentos para a leitura da realidade, naquele campo específico do conhecimento. Gasparin apresenta os procedimentos práticos da prática social inicial do método, o que consiste em antes de tudo informar aos estudantes que o conteúdo será abordado numa direção política e por meio de um processo teórico-metodológico “com a finalidade de transformação social.” (GASPARIN, 2012, p. 20).

O professor anuncia, então, o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com os educandos sobre o conteúdo, busca verificar que domínio já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana. É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas de existência do conteúdo em questão. Esse diálogo também torna mais claro ao professor o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto, o que evidencia seu patamar de sistematização mais elevado que o dos alunos. (GASPARIN, 2012, p. 20).

Ressaltando que, ouvir os estudantes “possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre o educador e educandos caminhe o sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles.” (GASPARIN, 2012, p. 20-21).

De acordo com Freire (1978, pp. 78-79 apud GASPARIN, 2012, p.21), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis”. Nesse refazer, nos desafios recíprocos, “na busca de respostas para os problemas da prática social e dos conteúdos que lhe vão apresentando (...)”, o educando segue em sua direção à apropriação do novo conhecimento.

A prática social é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do conteúdo do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela. (GASPARIN, 2012, p. 21).

Na prática social, o professor identifica o ponto “de onde deve iniciar sua ação e o que falta (...) para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida.” em cada campo específico do conhecimento, criando um clima favorável a aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 21).

### 3.2.1.2. *Procedimentos Práticos*

Na prática, podem ser utilizados os procedimentos, ou seja,

(...) dentro da pedagogia histórico-crítica, podem ser utilizadas, entre outras, duas formas de encaminhamento dessa atividade: a) anúncio dos conteúdos, que consiste na listagem da unidade e dos tópicos a ser trabalhados, explicitando o que os alunos já sabem e do que gostariam de saber a mais. (...) partindo do programa elaborado pelo órgão competente, departamento, professor ou equipe de professores. Na prática, o anúncio dos conteúdos realiza-se quando se informam aos alunos quais tópicos serão abordados nas próximas aulas. É a listagem dos temas a serem desenvolvidos com seus respectivos objetivos. Esse procedimento auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico. (GASPARIN, 2012, p. 22).

Na “vivência cotidiana dos conteúdos”, os educandos deverão ser estimulados e orientados, “desafiados a mostrar todo o conhecimento que possuem sobre os itens do tema em questão.” É um momento de “levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos

educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado.” (GASPARIN, 2012, p. 22). Dessa forma, sugere um encaminhamento do professor para a concretização dessa etapa:

- Anunciar a unidade e as subunidades de conteúdo e os objetivos que serão trabalhados.
- Escolher o melhor procedimento, conforme cada área de estudo, para iniciar a prática social relativa ao tema.
- Informar que as contribuições dos alunos não necessitarão seguir rigorosamente a sequência do conteúdo proposto.
- Esclarecer que o levantamento da realidade sobre o tema consistirá em questões, perguntas, constatações, informações.
- Desafiar cada educando a manifestar tudo o que já sabe sobre o tema.
- Anotar as percepções, as visões dos alunos.
- Registrar também as contribuições próprias do professor que enfatizem a dimensão social do conteúdo e sua inserção na trama das relações sociais.
- Utilizar, se necessário, materiais motivadores, como jornais, revistas, livros, filmes, slides, recursos virtuais.
- Possibilitar que sobre cada item na unidade em questão haja observação dos alunos.
- Não debater ou discutir, nesse momento, os itens que estão sendo apontados, mas somente registrar o estado de compreensão e de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo. (GASPARIN, 2012, p. 23).

Em relação ao segundo item, sobre o que os educandos gostariam de saber a mais, é necessário assegurar-lhes a possibilidade de apresentarem curiosidade, indagações, dúvidas e os desafios da vida cotidiana sobre o assunto e o que gostariam de saber a mais que não está no programa. (GASPARIN, 2012). A “primeira tarefa do professor consiste em explicar quais os tópicos serão tratados e seus respectivos objetivos.”. Tanto o professor quanto os estudantes devem estar cientes do que se busca atingir com o trabalho docente-discente, “tornando significativa a aprendizagem do conteúdo e a ação do professor”. Os objetivos são apresentados aos educandos para que entendam o que se espera deles no término do estudo, assim, estabelecer um processo dialético entre “o que se pretende alcançar socialmente e os conteúdos a serem ensinados e aprendidos para tal fim.” (GASPARIN, 2012, p. 24).

(...) a formulação dos objetivos leva em conta duas dimensões básicas: o que aprender? Para que aprender? A primeira – o que – evidencia o conteúdo científico a ser apropriado intelectualmente pelos alunos em sala de aula; a segunda – para que – explicita a finalidade da aquisição do conteúdo, isto é, o uso que farão socialmente dele fora da escola. (GASPARIN, 2012, p. 24).

A formulação dos objetivos orienta todo o processo de trabalho nos cinco momentos didáticos da pedagogia histórico-crítica. É necessário que os estudantes percebam a relação entre o conteúdo e os objetivos; devem aprendê-los, sendo necessária uma apresentação conjunta; assim, estes previamente informados sobre o assunto tratado e dados os objetivos, sabem “onde encaminhar seus esforços no processo de aprendizagem e com que finalidades estão aprendendo.”. Gasparin conceitua: “o conteúdo é a seleção e a transposição didática,

para a sala de aula, do conhecimento científico que deve ser apropriado pelos educandos.”. Está, geralmente, nos currículos e programas escolares de cada disciplina, “como uma listagem de unidades, tópicos e subtópicos.” (GASPARIN, 2012, p. 25).

No anúncio dos conteúdos, o autor trabalha sistematizando num plano de trabalho docente e discente com o conteúdo de Ciências, por exemplo, a unidade: Água. Ele apresenta como objetivo geral aprender o conceito científico, água. O conteúdo é considerado em suas diferentes dimensões, a fim de apropriar-se de consciência crítica a respeito do tema e seu uso adequado, além de assumir o efetivo compromisso com a realidade em que vive. Dessa forma, os tópicos foram organizados correspondendo aos objetivos específicos apresentados. Em relação a vivência dos conteúdos, adota-se o seguinte procedimento: o professor inicia ouvindo e anotando o que os estudantes já sabem. “Esse levantamento pode ser realizado de acordo com a listagem dos tópicos do programa que se referem à questão da água no dia-a-dia do grupo social.” (GASPARIN, 2012, p. 26).

O professor elabora questões prováveis para o tema (conteúdo) e as possíveis respostas dadas, antecipadamente preparadas. “As respostas são anotadas de modo que os educandos, aos poucos, percebam o quanto já dominam o conteúdo escolar a respeito da água, antes da aula do professor”. Pela contextualização do conteúdo a ser estudado, busca-se despertar a consciência crítica da realidade social relacionada ao conteúdo estudado. “É a vivência individual e coletiva do conteúdo social que passa a ser reconstruída pelo aluno de forma sistematizada.”. Sendo assim, as questões levantadas retratam a prática social em seus diversos graus, próximos ou remotos, ainda que de forma sincrética. (GASPARIN, 2012, p. 27).

Para facilitar, no levantamento dos tópicos, o professor pode tomar como a sequência o programa. Inicialmente ele anota as contribuições que forem apresentadas, “(...) depois, na fase da problematização, o professor e os alunos ordenarão as principais contribuições na sequência do conteúdo de modo que sejam trabalhadas e respondidas no momento da instrumentalização.”. Essas questões que o professor elaborou no planejamento podem, no diálogo real em sala, não se apresentarem na mesma sequência; certamente será frequente o aparecimento desordenado, espontâneo. Essas contribuições, sendo aceitas sem julgamento, incentivam o educando ao envolvimento com a busca de soluções para os problemas constatados na prática social. (GASPARIN, 2012, p. 27).

Esse momento didático-pedagógico se encerra quando “o professor observa que os educandos estão começando a tomar consciência do problema social” representado pelo conteúdo escolar e principalmente pelas relações que faz com a prática social. Essa consiste “numa contextualização, num pano de fundo sobre o qual em função do qual se trabalha o conteúdo. Por isso, é retomada, regularmente, em cada uma das outras fases da metodologia. É uma presença constante.”. Na prática, “(...) o professor começa a desafiar os educandos, solicitando que manifestem seus interesses em aspectos que não foram ainda apontados e que gostariam de aprofundar ou conhecer melhor.” (GASPARIN, 2012, p. 28). É importante ressaltar que, as “perguntas serão anotadas, mas não respondidas nesse momento; a resposta será obtida mais adiante na fase da instrumentalização. Aqui, elas ainda fazem parte do processo inicial de mobilização e surgindo questões de anos de escolaridade adiantados, “o professor, em momento oportuno, dá esclarecimentos para satisfazer a curiosidade do aluno.” (GASPARIN, 2012, p. 29). Dessa forma, tanto

(...) os conhecimentos prévios que os alunos manifestam em sala de aula como suas curiosidades sobre o tema não são em si definidores do conteúdo científico que deverão aprender. Seus interesses específicos e particulares não constituem o centro do trabalho pedagógico, mas, sim, o ponto de partida. Se o professor se mantiver preso aos interesses imediatos dos educandos, poderá permanecer na superficialidade. (...) As necessidades técnico-científico-sociais é que definem os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos. A equipe pedagógica e o corpo docente de cada instituição, seguindo as orientações dos órgãos competentes, é que selecionarão dos conteúdos que contribuirão para a formação dos cidadãos conscientes, críticos, participativos. Esses conhecimentos devem ligar-se às necessidades dos alunos e à realidade sociocultural como um todo. Enfim, os alunos não aprendem somente o que desejam, mas devem apropriar-se do que é socialmente necessário para os cidadãos de hoje. (GASPARIN, 2012, p. 29).

Assim, do levantamento da prática social e a partir dessa, a preposição dos conteúdos e objetivos serão levados em consideração em todas as demais partes do processo.

### 3.2.2. PROBLEMATIZAÇÃO:

#### 3.2.2.1. *Teoria*

Gasparin (2012) aborda a Teoria na perspectiva Vigotskiana, assim, como a zona de desenvolvimento imediato do educando; trata do momento que Saviani (2009) denominou como Problematização, que na perspectiva dialética é a explicitação dos principais problemas colocados pela prática social. O autor considera os fundamentos teóricos do método dialético do conhecimento, que tem como segundo momento a Problematização, que é fundamental para o encaminhamento do processo de trabalho; “é um elemento chave na transposição entre

a prática e a teoria”, “entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”, o “momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado.” (GASPARIN, 2012, p. 33).

Trata-se do desafio de criar uma necessidade para a busca do conhecimento. De acordo com Vasconcellos (1993, p. 70 apud Gasparin 2012, p. 33), “na origem do conhecimento está colocado um problema (oriundo da necessidade)”. Destaca-se que o processo “de investigação para solucionar as questões em estudo é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa, uma vez que são levantadas situações problemas que estimulam o raciocínio.”

Assim, o ponto de partida é a prática social, ou seja, “a vivência do conteúdo pelo educando, tanto na dimensão próxima quanto remota”; ela representa o momento em que essa prática social é questionada, “analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.” Nesse processo de problematização, o conteúdo e a prática social tomam novas feições, iniciando com a análise da prática e da teoria. (GASPARIN, 2012, p. 33-34).

Inicia-se o desmonte da totalidade mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidências também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática. (...) entende-se e assume-se que os “principais problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 1999, p. 80), nesta proposta didática, são os relacionados ao conteúdo estabelecido pelo currículo escolar ou os conhecimentos trabalhados numa determinada unidade do programa. Nesse sentido, a escola deve trabalhar as grandes questões que desafiam a sociedade. Por isso, Saviani (idem; ibidem) afirma que a problematização deve “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. (GASPARIN, 2012, p. 34).

É necessário selecionar e definir os conteúdos que os cidadãos “precisam dominar para resolver tais problemas, ainda que, inicialmente, na esfera intelectual”. A finalidade da Problematização é “selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo”, que “em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos.” (GASPARIN, 2012, p. 35).

(...) consiste, (...) em selecionar e discutir problemas que tem sua origem na prática social, descrita no primeiro passo desse método, mas que se ligam e procedem, ao mesmo tempo do conteúdo a ser trabalhado. São, portanto, grandes questões sociais, porém inseridas e especificadas no conteúdo da unidade que está sendo desenvolvida pelo professor. (...) é também o questionamento do conteúdo escolar confrontando 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, 2012, p. 35).

Os questionamentos (questões) levantados na prática social e retomados de forma sistematizada devem preceder a escolha dos conteúdos, porém as escolas contemplam disciplinas do currículo, como conteúdos pré-estabelecidos pelos órgãos competentes. Destaca-se também que o corpo docente tem autonomia para definir os conteúdos prioritários de acordo com as questões que emergem da prática social, não que os conteúdos estejam em função especificamente dessas questões desse grupo, mas que forneça elementos da ampliação da leitura da prática social. (GASPARIN, 2012).

Os conteúdos escolhidos, em consequência, não partem das necessidades imediatas e locais de cada aluno ou de cada grupo de alunos. As necessidades do aluno, enquanto indivíduo, de um grupo de estudantes ou mesmo de uma escola toda, não são critérios definidores do que deva ser ensinado nessas escolas para esses educandos.

Os conhecimentos a serem trabalhados são um produto universal que assume contornos e especificidades particulares conforme as regiões ou necessidades locais. Esses produtos da humanidade são comuns, uma vez que comum é a prática social de uma dada sociedade, comuns são as necessidades sociais, as grandes questões que são enfrentadas coletivamente. (GASPARIN, 2012, p. 37).

### 3.2.2.2. *Procedimentos práticos*

Quanto aos procedimentos práticos, podem-se ou devem-se utilizar os programas e manuais didáticos, esses, como instrumentos de análise de relevância do conteúdo com a prática social global, em suas múltiplas dimensões: histórica, política, econômica, ideológica, filosófica, religiosa, técnica, dentre outras. Ou seja, são os conteúdos por meio das questões organizadas em diversas dimensões, uma vez que essas dimensões se encontram na realidade social. É claro que a maior parte das perguntas advindas da prática social nem sempre são respondidas pelo desenvolvimento do conteúdo, dessa forma, é bom selecionar as questões, tratando de acordo com o conteúdo ministrado. As dimensões do conteúdo a serem trabalhadas são múltiplas, devendo ser exploradas, trata-se da interdisciplinaridade. (GASPARIN, 2012).

O primeiro procedimento prático é o questionamento da prática social e do conteúdo escolar,

(...) é o momento prático em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais. É importante evidenciar porque esse conhecimento é socialmente necessário no mundo atual. Mostram-se, paralelamente, as diversas faces sociais que os conteúdos carregam consigo. Esse processo leva o aluno, aos poucos, a descobrir novas dimensões dos conceitos em questão. O conteúdo começa a ter sentido para o aluno. (GASPARIN, 2012, p. 40).

Essa interdisciplinaridade busca, de maneira simples, traduzir as dimensões do conteúdo, organizando as questões anteriormente levantadas junto aos alunos, considerando os conteúdos elencados, tratando-se de um procedimento diretivo que poderá ser preparado com antecedência pelo professor (elaboração do planejamento). Leva-se em conta o conteúdo, o grupo de estudantes e os objetivos que selecionados de acordo com as dimensões a serem desenvolvidas.

Os procedimentos fundamentais são:

1. O professor elabora em série que perguntas ou especifica as dimensões oriundas da prática social, do conteúdo proposto pelo currículo e do questionamento efetuado em aula. Na fase da Prática Social Inicial é feito um levantamento da realidade social e como nela se encontra o conteúdo a ser estudado. Surgem daí muitas questões que são retomadas na problematização. Mas como normalmente os alunos não têm o hábito de trabalhar com esse método, a Prática Social Inicial pode permanecer em um nível bastante superficial. É necessário, então, que o professor tenha previamente elaborado questões que suscitem no educando o interesse pelo conteúdo. Diversas questões podem ser alteradas a partir das contribuições dos alunos; outras podem ser substituídas; outras retiradas.
2. As questões elaboradas devem necessariamente expressar as diversas dimensões que mais especificamente se referem à natureza do conteúdo. Assim, o professor, como base nos tópicos e subtópicos da unidade de conteúdo, como preparação de sua aula, elabora itens/desafios que envolvam aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, doutrinários etc.
3. Podem ser elaboradas perguntas relativas a cada tópico do conteúdo, expressando suas dimensões mais adequadas, ou podem ser preparadas questões de ordem geral que envolvam o conteúdo.
4. Esse processo de explorar as diversas faces do conteúdo é uma maneira prática de transformá-lo em questões problematizadoras, desafiadoras, que orientarão as fases posteriores do método.
5. Para selecionar as questões fundamentais, pode ser proceder da seguinte forma: Para cada item do conteúdo elabora-se um ou duas perguntas envolvendo as dimensões mais pertinentes. Se as perguntas puderem ser formuladas com os alunos, tanto melhor. Como, porém, na prática, esse procedimento pode cair no espontaneísmo, é recomendado que o professor as prepare com antecedência, e na aula as apresente aos educandos, discutindo-as com eles e reformulando-as, se necessário.
6. As questões apresentadas devem ser anotadas e mantidas sempre presentes durante as fases de estudo da unidade, pois ela, junto com os objetivos, torna-se a diretriz do processo pedagógico.
7. Nessa etapa, deve-se mostrar como o conteúdo programático se conecta com a prática social na busca da compreensão e encaminhamento das questões sociais a serem resolvidas.
8. É fundamental explicitar para os educandos que a tarefa de transformar o conteúdo formal, estático, em questões dinâmicas, muda completamente o processo de construção do conhecimento. Não consiste mais em estudar apenas para reproduzir algo, mas, sim, em encaminhar soluções, ainda que teóricas, para os desafios que são colocados pela realidade. Esse é o momento em que inicia a tomada de consciência crítica.
9. Torna-se necessário evidenciar como as diversas dimensões, por meio das quais o conteúdo é tratado, nada mais são do que a expressão ou a explicitação da totalidade constitutiva da realidade de um determinado momento histórico. Consequentemente, para aprender com maior precisão a realidade de hoje,

através dos conteúdos escolares faz-se necessário dominá-los e atualizá-los em todas as dimensões que respondem aos desafios do tempo presente. (GASPARIN, 2012, p. 41-43).

A problematização se dá em duas tarefas práticas principais. A primeira, o questionamento da prática social do conteúdo e a segunda, as dimensões a serem trabalhadas. A primeira consiste na “Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo” e a segunda, a “Transformação do conteúdo e dos desafios da prática social inicial em questões problematizadoras desafiadoras.”. O professor propõe uma discussão que revelem os aspectos contraditórios, sendo “importante, nesse momento, que os alunos se conscientizem de que problematizar significa questionar a realidade, por em dúvidas certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo, o contexto escolar.” (GASPARIN, 2012, p. 44).

Quanto às dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, devem ser formuladas as questões adequadas, de acordo com os objetivos e o conteúdo estudado. Assim, sugere-se que as dimensões do conhecimento sejam trabalhadas com questões problematizadoras. Tratando-se de um desafio tanto para professores quanto para estudantes, sendo uma “forma de considerar o conhecimento, tanto em suas finalidades sociais quanto a forma de comunicá-lo e reconstruí-lo.” Assim, é também uma forma de o professor estudar e preparar o plano de trabalho; dessa forma, “o conteúdo é submetido a dimensão e questionamentos que exigem de mestre uma reestruturação do conhecimento que já domina.” (GASPARIN, 2012, p. 46).

Por fim, o momento da problematização é um fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, mas um momento preparatório. O educando, após ser desafiado a apresentar hipótese de encaminhamento, tem o compromisso teórico-prático de buscar soluções às questões levantadas. Nesse momento, “o conteúdo começa a ser seu. Já não é mais um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendente.” (GASPARIN, 2012, p. 47).

### 3.2.3. INSTRUMENTALIZAÇÃO:

#### 3.2.3.1. *A Teoria*

Nos fundamentos teóricos, Gasparin (2012, p. 49) explica que, partindo das “questões levantadas na Prática Inicial e sistematizadas na Problematização”, o processo de ensino-

aprendizagem é encaminhado e explicitamente confronta os sujeitos aprendentes como objeto de estudo, o conteúdo. Assim, os “(...) educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento.”.

É uma relação triádica entre os sujeitos aprendentes, o objeto da aprendizagem (conteúdo) e a mediação docente, não sendo nenhum desses elementos neutro. Entendendo que “(...) todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provém.” (GASPARIN, 2012, p. 49).

O processo de aprendizagem é interpessoal, porém, a aprendizagem em si é intrapessoal, dependendo da ação do sujeito na interação com o objeto, de forma consciente. De acordo com Vigotski (1989, p. 74 apud GASPARIN, 2012, p. 50), “os conceitos não espontâneos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da criança.”. Dessa forma, a aprendizagem significativa é aquela que os educandos se apropriam do objeto de estudo em suas diversas determinações e relações, reelaborando, tornando o conteúdo “seu”, realizando simultaneamente “a continuidade e a ruptura entre o conhecimento cotidiano e o científico.”.

De acordo com Vasconcellos (1993, p. 64 apud GASPARIN, p. 50), “(...) parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = “concreto”)”. Esse processo não é linear, essa caminhada se assemelha “a um espiral ascendente em que são retomadas aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente”, nos fazendo entender que a apropriação do conhecimento se dá por sucessivas aproximações de novas dimensões do conteúdo.

Na instrumentalização o conteúdo será transformado num instrumento de construção pessoal e profissional, os educandos estabelecem comparação entre os conhecimentos do cotidiano e os conhecimentos científicos. O professor é o mediador que auxilia os alunos a elaborarem mentalmente a representação do objeto estudado.

É o momento de saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das repostas a serem dadas às

questões da prática social. Essa fase, segundo Saviani (1999, p. 81), consiste na apreensão “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” e que foram considerados fundamentais na fase da Problematização. (GASPARIN, 2012, p. 51).

Assim, destacando a posição de Saviani (1999 apud GASPARIN, 2012), que constata que a aprendizagem não é neutra e, sim, política e ideologicamente orientadas do ponto de vista dos trabalhadores. Daí sua inserção na luta de classe com as ferramentas culturais necessárias à luta por sua libertação, contrariando qualquer entendimento de neutralidade científica, visto que toda a apropriação requer uma intencionalidade. Dessa forma, os conteúdos vão muito além do programa, “pois envolve o conhecimento da própria estrutura social capitalista, dentro da qual se conforma o conteúdo específico de cada área.” (GASPARIN, 2012, p. 52).

A transmissão-assimilação, nesse sentido, se dá por uma forma de apropriação do saber, considerando a 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.” (GASPARIN, 2012, p. 52).

Ao professor e aos estudantes, nesse momento, cabem desenvolver por meio das ações didático-pedagógicas necessárias, de acordo com as dimensões do conteúdo já eleitas na Problematização desse conteúdo.

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicitar, generalizar, conceituar etc.

O conjunto de ações é sempre perpassado pela contradição cognoscitiva entre a subjetividade dos alunos e a objetividade do conteúdo a ser aprendido. O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo. O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do existente. (GASPARIN, 2012, p. 52-53).

A comparação da visão cotidiana com o conhecimento sistematizado “constitui um dos pontos centrais do processo de instrução escolar”. O professor conduz a passagem dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos por meio de um diálogo orientado pela tarefa intencional tanto do professor quanto do estudante.

Os educandos devem ser incentivados e desafiados a elaborar uma definição própria do conteúdo científico proposto, baseando-se nas características apresentadas. Esse processo pode ser estimulado pelo professor por meio de perguntas, cujas respostas explicitem os fundamentos essenciais do conceito. (GASPARIN, 2012, p. 56).

Para Vigotski, os conceitos cotidianos e científicos são apropriados de forma distinta, enquanto os conceitos cotidianos são elaborados a partir da experiência direta do educando no seu dia a dia numa progressão ascendente, enquanto os conceitos científicos se dão a partir de uma instrumentalização em que o conceito se dá de forma indireta, pela mediação de signos, por meio de atividade orientada. Dessa forma, os conceitos de forma descendente são apropriados. (GASPARIN, 2012). O autor, analisando as perspectivas de Jean Piaget e Claparède, aponta a incompletude de suas leis; ele explica que a tomada de consciência se dá pela necessidade e que “o desenvolvimento não ocorre de modo imediato, mas por uma tomada de consciência progressiva dos conceitos e das operações mentais por intermédio do pensamento.” (GASPARIN, 2012, p. 65).

Em relação aos conceitos científicos, Vigotski explica a necessidade de compreender o conceito dentro de um sistema, o qual determina o grau de generalidade do mesmo. Sobre a questão do desenvolvimento e aprendizagem ele afirma que “a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formulações” (VIGOTSKI, 2001a, p. 303 apud GASPARIN, 2012, p. 73).

Para Vigotski os processos de aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem independentemente, mas entre eles há relações complexas. Após estudos conclui que “a instrução escolar gira sempre ao redor das novas formações da idade escolar: a tomada de consciência e o domínio.” (GASPARIN, 2012, p. 74). Dessa forma, o processo de intervenção pedagógica está na atuação da zona de desenvolvimento imediato, perseguindo a obtenção de um nível de desenvolvimento atual novo em que o estudante supere o nível anterior, internalizando o conceito em sua essência.

### 3..2.3.2. *Procedimentos Práticos*

Quanto aos procedimentos práticos para a instrumentalização, Gasparin afirma que é a fase onde acontece a aprendizagem dos conceitos científicos, onde se processam as diversas dimensões do objeto de estudo. Para que isso ocorra, “deve-se possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 42 apud GASPARIN, 2012, p. 103).

Por essa interação, o estudante, “por sua ação e pela mediação do professor, apropria-se e, efetivamente, constrói para si o conhecimento, estabelecendo uma série de microrrelações entre as diversas partes do conteúdo com o contexto social.” (GASPARIN, 2012, p. 103). O professor deverá criar condições para que o estudante realize as atividades e as operações mentais necessárias. Assim, Vigotski sugere que o professor deverá ter a consciência de que o trajeto do objeto até o estudante e vice-versa, passa por outra pessoa.

Isto constitui essencialmente a mediação pedagógica pela qual se realiza o processo de internalização. Este processo consiste na reconstrução interna, subjetiva, psicológica de uma operação externa, social, através do uso de signos, ou seja, por meio da palavra que designa coisas do mundo real. Nesta ação, o educando reconstrói para si, com o auxílio do professor como mediador social, o que é comum para todo um grupo. (p. 104)

O professor atua como um agente cultural externo nesse processo de mediação que é realizado de fora para dentro, contatando os estudantes com a realidade científica.

Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar a desenvolver a tarefa, do diálogo com as experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas. (p. 104)

Gasparin (2012, p. 106) salienta a distinção entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos; nesse sentido, cabe a aprendizagem escolar, partindo dos primeiros a aquisição dos segundos. O estudante busca reproduzir as operações lógicas que o professor utiliza e vai desenvolvendo de forma gradual à sua elaboração pessoal e ao realizar essa operação desenvolve a atividade cognitiva. “A interação constitui, dessa forma, uma corresponsabilidade de professor e alunos no processo de aprendizagem.”.

Em relação a mediação,

(...) tanto pode ser desenvolvida utilizando-se de técnicas convencionais de ensino, que são as que existem há longo tempo e são de grande importância para o processo ensino-aprendizagem presencial, como se utilizando de novas tecnologias, representadas pelo uso recente do computador, da informática, da telemática, da educação a distância. Tanto as técnicas convencionais quanto as novas tecnologias podem ser trabalhadas com uma perspectiva de mediação pedagógica, uma vez que ambas são processos ativos que possibilitam o contato entre o conteúdo e os alunos na realização da aprendizagem. (p. 107)

Masetto (2000, p. 146-163 apud GASPARIN, 2012, p. 108) categorizou em três grupos as técnicas convencionais e novas, explicitando-as em seus usos, vantagens e

desvantagens. O primeiro grupo reúne “as técnicas de apresentação simples, apresentação cruzada em duplas, tempestade cerebral e outras.”. Essas Técnicas

(...) são usadas no início do curso para que seus membros se conheçam e comecem a estabelecer um clima agradável de trabalho, de aprendizagem individual ou de grupo. Elas podem, ainda, em outras circunstâncias, auxiliar a expressar os problemas ou expectativas que estejam afetando o grupo.

O segundo grupo é formado

(...) por técnicas de simulação: dramatização, desempenho de papéis, jogos de empresa, estudos de caso etc. que desafiam o educando a buscar soluções para problemas, analisar variáveis que afetam uma situação, preparando-o para enfrentar situações reais. (GASPARIN, 2012, p. 108).

O terceiro grupo são aquelas técnicas que colocam o estudante

(...) em contato direto com situações reais: estágios, excursões, aulas práticas, visitas a locais como indústrias, escolas, empresas, consultórios, escritórios, fóruns etc. Essas técnicas são um excelente meio para verificar a concordância ou divergência entre a teoria e a prática. A própria realidade torna-se mediadora da aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 108).

As dinâmicas de grupo são mediadoras de acordo com a intencionalidade. Já

(...) as exposições dialogadas, leitura do mundo, leitura orientada de textos selecionados, trabalhos em grupo, pesquisa sobre o tema, seminário, entrevistas com pessoas-fonte, palestras, análise de vídeos ou filmes, discussões, debates, observação da realidade, painel integrado, trabalhos individuais, trabalhos em laboratório ou experimentais, demonstração, tarefas de assimilação de conteúdos, tarefas de elaboração pessoal, grupo de verbalização e grupo de observação, uso de recursos audiovisuais, ensino com pesquisa. (GASPARIN, 2012, p. 108).

As novas tecnologias são ferramentas imprescindíveis na educação escolar, porém a necessidade de um mediador crítico diante de tantas propostas nem sempre coadunam com os objetivos educacionais em suas origens. A mediação em sala de aula envolve um triângulo de relações: o educador, o educando e o objeto de conhecimento; ou seja, o professor, o estudante e o conteúdo. O professor é o mediador social; o estudante é o sujeito social do conhecimento científico, e o conteúdo é objeto social do conhecimento científico. (GASPARIN, 2012).

Gasparin (2012) apresentou algumas atitudes e ações do professor e dos estudantes que são importantes. O primeiro momento se dá antes da aula. Ao prepara-la, o professor precisa se predispor mentalmente sobre o que vai executar com os estudantes relativos “ao conteúdo, os processos pedagógicos que pretende utilizar, os recursos necessários e as formas de avaliação.”. Nesse sentido, ao preparar a aula, o professor deve fazer o “estudo e

organização do conteúdo que vai trabalhar e preparo de todo material.”. Já as ações dos estudantes, anterior a aula, deve ser a “realização das tarefas, leituras, elaboração do material, pesquisas.” (GASPARIN, 2012, p. 112).

No segundo momento, durante a aula é o “momento em que, efetivamente, se realiza a mediação pedagógica” docente e ocorre a aprendizagem do estudante, postos em contato com o conteúdo por meio do fazer didático.

1. Atitude do professor ao ministrar sua aula  
 Manifestação de seu ponto de vista sobre o conteúdo: importância, necessidade, validade; postura em relação à disposição pedagógica ao ministrá-lo; explicitação do referencial teórico-metodológico sob o qual o conteúdo será tratado; criação de condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.
2. Ações do professor ao ministrar a aula  
 Apresentação gradativa do conteúdo por meio de ações didático-pedagógicas em que os educandos sejam colocados frente a frente como o objeto do conhecimento. O trabalho do mestre consiste em fazer com que os alunos ajam socialmente (ação interindividual) e individualmente (ação intraindividual) para a apropriação do saber científico sistematizado, integrando-o de forma articulada em suas vidas. O professor, assim, repetindo Vigotski, ao trabalhar com os alunos deverá: explicar, dar informações, questionar, corrigir e fazê-lo explicar, isto é, agir na zona de desenvolvimento imediato dos educandos.
3. Atitude dos alunos durante a aula  
 Demonstração de interesses em aprender, que se traduz na organização de seu material, apresentação das tarefas realizadas, questionamento dos conteúdos; disposição em manter uma ação voluntária por longo tempo; aceitação da possibilidade de modificar seu modo de pensar sobre o tema da aula, estando aberto às novidades científicas.
4. Ações dos alunos durante a aula  
 Realização das atividades mentais como:
  - a) memorizar: decorar, recordar, repetir;
  - b) compreender: captar o significado de um material, dizer com as próprias palavras o que ouviu ou leu, interpretar, explicar;
  - c) aplicar: transferir os conhecimentos adquiridos para situações novas, concretas, particulares, selecionar problemas a partir das regras aprendidas, exemplificar, demonstrar, calcular;
  - d) analisar: demonstrar um todo em suas partes constitutivas percebendo as relações entre elas, distinguir fatos de hipóteses, ideias principais de secundárias, distinguir, discriminar, debater, examinar;
  - e) sintetizar: reunir ou combinar elementos para formar um todo novo, uma nova estrutura para quem faz, criar, construir, planejar;
  - f) avaliar: julgar, criticar, comparar, emitir juízo de valor sobre conteúdos relevantes, utilizando-se de um critério, para tomar uma decisão. (GASPARIN, 2012, p. 112-113).

É fundamentalmente necessária a realização das atividades mentais pelo estudante como: “ler um texto, ouvir a exposição do professor ou dos colegas, trabalhar individualmente ou em grupo, fazer anotações, realizar pesquisas, elaborar textos, fazer visitas, entrevistar pessoas etc.” (GASPARIN, 2012, p. 113).

Por fim, o terceiro momento que se dá após a aula ter ocorrido.

1. Atitudes do professor após a aula  
Expressão do agrado ou desagrado pelo trabalho realizado; demonstração de alívio pela aprendizagem dos alunos, ou de apreensão por não ter alcançado os objetivos propostos; expectativa em relação ao que os alunos farão na prática com os conhecimentos teóricos adquiridos; disposição em rever o processo de ensino-aprendizagem, caso seja necessário.
2. Ações do professor após a aula  
Revisão do conteúdo ministrado para verificar se foi executado conforme o proposto; análise crítica dos procedimentos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula; elaboração de um novo plano de aula, se percebeu que a aprendizagem dos alunos não foi alcançada como estava previsto.
3. Atitude dos alunos após a aula  
Disposição em pôr em prática o conteúdo aprendido; vontade de conhecer mais sobre o assunto trabalhado em aula; demonstração de satisfação pelo trabalho realizado ou aversão ao tema por ter visto de forma deficiente ou inadequada.
4. Ações dos alunos após a aula  
Realização das tarefas sobre o objeto de conhecimento aprendido; busca de novas dimensões do tema, por iniciativa própria; uso do conteúdo adquirido; assistir a um filme relacionado ao assunto da aula etc. (GASPARIN, 2012, p. 114).

Gasparin (2012) evidencia num esquema em que os estudantes levam para a sala de aula seus conceitos do dia a dia, que são apropriados pelo professor. O professor carrega consigo os conceitos científicos que serão em potência, aprendido pelos estudantes. Assim, o professor quando encontra os conceitos cotidianos e científicos tem, no primeiro contato, a função de unificar o trabalho pedagógico e, a partir disso, conduzir os estudantes no processo, do senso comum à consciência do mundo real.

Esse processo envolve ações de professores e estudantes, envolvendo-o por meio de técnicas específicas,

(...) para que o confronto dos conceitos específicos apresentados pelo professor com os conceitos cotidianos dos aprendentes gradativamente avance e sempre retome o aprendizado anterior, incorporando-o e superando-o de tal forma que os conceitos cotidianos sejam transformados em científicos, a fim de que se tornem cotidianos. Na verdade, os conceitos científicos não perdem sua cientificidade quando incorporam os cotidianos, nem esses deixam de ser cotidianos por serem assumidos por aqueles. A integração entre os dois vai possibilitar o desenvolvimento na perspectiva da cientificidade que necessariamente retornará ao cotidiano dos alunos. (GASPARIN, 2012, p. 116).

Por meio de ações intencionais, o professor conduz a reflexão a respeito dos conceitos estudados.

Sua função é apresentar, explicitar, demonstrar os conceitos científicos, social e historicamente elaborados. Sendo essa caminhada um processo dialético, o professor tanto pode agir partindo do empírico, ascendendo ao abstrato até chegar ao concreto no pensamento, quando pode apresentar os conceitos já prontos, analisando-o junto com os alunos para que estes os incorporem, tornando-os empíricos, cotidianos.

Todavia, a proposta pedagógica que se defende é partir sempre do aluno, dos conceitos cotidianos, do empírico. (GASPARIN, 2012, p. 117).

Sem dúvida, quem faz a condução desse processo é o professor, que “por meio de novos conceitos científicos” que os estudantes ainda não possuem, porém, “agindo em sua zona de desenvolvimento imediato, eles passarão a dominar através de aproximações sucessivas.” (GASPARIN, 2012, p. 117). O professor, para a execução de seu trabalho, pode elaborar esquemas de ação, buscando o desenvolvimento de habilidades e capacidades que ainda os estudantes não alcançaram, porém em fase de elaboração. Assim, o docente, “ao apresentar os conceitos científicos, seleciona entre os vários procedimentos técnicos os que forem mais adequados para pôr a disposição dos alunos (...).” (GASPARIN, 2012, p. 117).

Gasparin (2012, p. 117-118) apresenta alguns procedimentos que devem ser selecionados pelo professor.

- a) estabelecer um diálogo, realizar uma exposição do conteúdo, dar uma explicação, uma orientação;
- b) indicar atividades de raciocínio lógico, de caráter científico, estruturadas intencionalmente;
- c) propor trabalhos em grupos, pesquisa sobre o tema, seminários, entrevistas com pessoas-fonte, debates, discussões, painéis integrados, trabalhos experimentais, demonstrações;
- d) utilizar o computador, a internet, a teleconferência; apresentar, no vídeo, problemas, desafios, questões novas, cuja solução seja alcançada com ajuda do mestre.

Por sua vez, os estudantes, “no seu processo mental de comparar seus conceitos cotidianos com os científicos apresentados pelo professor, realizam análises, comparações, leituras, pesquisas, interpretações, elaborações de uso intelectual em aula do novo conceito.” (GASPARIN, 2012, p. 118).

Os alunos, por sua parte, reestruturam o seu pensamento o novo conceito, escrevendo-o e reescrevendo-o com suas próprias palavras até que, expressando adequadamente o seu significado, o incorporem de maneira pessoal. Isto significa possibilitar ao educando elaborar, por meio de aproximações sucessivas, uma definição inicial, provisória, seguida de outras mais elaboradas, mais estruturadas, superiores, mais abstratas, mais científicas, até chegar à definição concreta no pensamento. (GASPARIN, 2012, p. 118).

Espera-se do estudante que tenha passado por esse processo, que haja uma transformação na sua condição por um projeto de vida, sendo crítico e participativo, dessa vez com autonomia para pensar e realizar. Aspira-se atingir, “dessa forma, um novo estágio, um nível mais elevado de seu desenvolvimento atual.” O estudante desenvolve-se como cidadão. (GASPARIN, 2012, p. 119).

Assim, devem ser selecionados processos adequados para apropriação dos conteúdos de acordo com a perspectiva anunciada.

1. Em sentido prático, retornaram-se os conteúdos e, a cada tópico ou subtópicos anunciado na Prática Social Inicial, especificam-se os objetivos, os processos metodológicos, as dimensões e os recursos que serão utilizados para a efetiva incorporação dos conteúdos, não apenas como exercício mental, mas como uma necessidade social.
2. Esta fase torna-se possível com as ações didático-pedagógicas, docentes e discentes, como já foi visto, para a (re)construção do conhecimento mediante a apresentação sistemática do conhecimento científico, em comparação com o conhecimento cotidiano. É o exercício didático da relação sujeito-objeto, concretizando a teoria do conhecimento.
3. Cada tópico do conteúdo deve responder às questões que a partir dele foram levantadas, na Problematização, ao serem apresentadas em suas diversas dimensões.
4. O trabalho consiste em confrontar a dinâmica social, em suas diversas faces, como o conteúdo elaborado historicamente, a fim de que os educandos se apropriem desse conhecimento tornando-o seu e transformando-o em um instrumento de sua nova ação social. (GASPARIN, 2012, p.119-120).

Quanto às ações docentes e discentes, a Instrumentalização consiste no detalhamento dos procedimentos para o estudo em suas delimitações em tópicos ou os conteúdos específicos, podendo adotar os critérios de explicitação de cada subunidade de conteúdo, as atividades e os processos para cada conteúdo específico ou tópico; ou fazer esse direcionamento de forma geral da unidade de conteúdo. Os recursos humanos e materiais devem ser previstos e organizados; isto é, lista de pessoas, equipamentos e objetos que serão necessários. Esses devem integrar-se ao processo como ferramentas objetivadas para o cumprimento dos objetivos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor já terá disponível, por meio de seu próprio trabalho, a organização de seu plano de trabalho docente, explicitando os objetivos geral e específicos, os conteúdos, as dimensões a serem trabalhadas, suas ações e recursos; permitindo, então, uma ação pedagógica coerente e eficaz. (GASPARIN, 2012).

### 3.2.4 CATARSE:

#### 3.2.4.1. Teoria

Gasparin (2012) apresentou a Catarse como a “expressão elaborada da nova forma de entender a prática social.” (p. 123); sendo sua operação fundamental a síntese. A Catarse constitui com os outros momentos uma unidade, sendo apresentadas de modo separado, para fins didáticos.

Vigotski (1989, p. 66 apud GASPARIN, 2012, p. 123) discute a relação entre as operações mentais na formação dos conceitos. Quanto as operações mentais, é preciso “‘abstrair’, ‘isolar’ elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte.”. Mas esse processo não é suficiente, por isso, “na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise”.

Com os conteúdos incorporados, mesmo que provisoriamente, é o momento de solicitar ao estudante que mostre o quanto se aproximou das questões e dos problemas levantados, o que assimilou, não se separando da fase anterior. Ele traduz oralmente ou escrevendo a compreensão do processo de trabalho sua nova visão sobre o conteúdo e a prática social; dessa vez, num patamar mais elevado, consciente e estruturado. (GASPARIN, 2012).

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, 2012, p. 124).

Do sincretismo inicial, o estudante agora incorporou o conteúdo trabalhado e apresenta uma síntese, contando com a experiência de um mediador especializado, o professor. De acordo com Saviani,

[...] a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu [...]. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível no professor. (1999, p. 81-82 apud GASPARIN, 2012, p. 124).

Para Wachowicz (1989 apud GASPARIN, 2012, p. 125), a *Catarse* é a verdadeira apropriação do saber por parte dos estudantes, significando que o mesmo não apenas decorou a matéria, mas elaborou para si uma visão mais criteriosa da realidade.

(...) no início do processo pedagógico, o estudante pode considerar a realidade empírica da seguinte forma: tudo é natural, normal, sempre foi assim, tem de ser assim, não há outra alternativa, nada pode ser feito, os homens sempre formam desse modo; são as condições e as estruturas sociais que não se modificam; Deus fez os homens assim; as coisas não vão mudar; ou, para se alterar depende das autoridades,

dos governos, das forças produtivas, da economia, da política, do diretores, dos empresários, dos ricos; as instituições sociais – família, escola, sindicatos, meios de comunicação social – é que tem maior responsabilidade; o conteúdo a ser estudado é esse mesmo, não importa tanto saber para que serve na vida do aluno.

No ponto de chegada, na síntese, o aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como “natural” não é exatamente desta forma, mas é “histórica” porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo as necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens. Ou seja, nada em que o homem põe sua mão é natural, mas tudo se torna histórico, social, artificial, criado, modificado, feito por ele, à sua imagem e semelhança. (GASPARIN, 2012, p. 125).

Aquilo que antes se apresentava como partes fragmentadas, nesse momento consistem numa totalidade integradora; e o novo posicionamento intelectual do estudante, “situando o conteúdo histórico-concreto na totalidade”. Nesse sentido, o novo conhecimento apropriado é “uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem.” (GASPARIN, 2012, p. 125). Sendo assim, não se trata de um conhecimento neutro, natural. “É um produto da ação humana, e atende aos interesses de classe ou de grupos sociais determinados.” (GASPARIN, 2012, p. 126).

A nova posição do estudante que passa por esse processo pedagógico é de domínio de conteúdo e da prática social local e remota; isso exige um compromisso de acordo com o posicionamento tomado diante da realidade que é desvendada, ainda que no nível intelectual.

A *Catarse* é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzindo de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento de encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade. Os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendido, integrando-o em um todo sistemático, tanto em sua dimensão próximo-vivencial quanto em sua dimensão remota, universal. (GASPARIN, 2012, p. 127).

#### 3.2.4.2. *Procedimentos Práticos*

Os procedimentos práticos devem considerar que a “*Catarse* é a demonstração da nova postura mental do educando em relação ao conteúdo escolar”, manifestando de forma diversa de proceder e agir da prática social inicial. Já a aprendizagem ocorre durante todo o processo, porém a *Catarse* é a expressão que evidencia que o estudante obteve progresso intelectual. Esse momento pode ser exemplificado com um grito de gol de uma torcida; isto é, “a

conclusão de todo um trabalho” (GASPARIN, 2012, p. 129). Porém, o gol se inicia bem antes, no enfrentamento da partida.

A passagem da bola, de forma eficiente e adequada, entre as traves é apenas uma conclusão de todo o esforço despendido pelos jogadores na busca de seu objetivo. O gol foi uma construção passo a passo, até sua realização completa, mas ele não aconteceu só no final, e sim durante todo o tempo do jogo. (GASPARIN, 2012, p. 129).

Nesse sentido, é preciso que sejam criadas as condições para que o estudante mostre que aprendeu, “que equacionou ou resolveu da problematização, desenvolvidas na Instrumentalização.” (GASPARIN, 2012, p. 130).

Nesse momento são retomados os objetivos que foram “propostos na Prática Social inicial e trabalhados nas fases subsequentes, verificando se foram atingidos pelos alunos.” Esta fase consiste em dois momentos, o primeiro, na “elaboração teórica da nova síntese por meio da qual o educando mostra a si mesmo o nível de compreensão do tema”; o segundo momento, na “expressão prática, da nova síntese, que é a exteriorização, a manifestação pública de sua atividade de avaliação.” (GASPARIN, 2012, p. 130).

É o momento de elaboração da nova síntese; podemos entender, então, a síntese como a sistematização do conhecimento, conclusão que o estudante chegou.

Como todo o processo de ensino-aprendizagem de um determinado tema parte sempre de um objetivo inicial que orienta toda a ação docente e discente, ao chegar nesta fase, o educando deve elaborar mentalmente a sua apreensão sintética do conteúdo, resumindo as muitas faces, as plurideterminações sob as quais o assunto foi tratado. (GASPARIN, 2012, p. 130)

O estudante manifesta para si próprio o quanto aprendeu, numa nova formulação sobre o conteúdo, surgindo daí o novo conceito.

(...) trata-se da “materialização e objetivação” do conhecimento. Aqui, o educando deverá expor os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto do conhecimento, seu significado, bem como a generalização, a aplicação em outra situação que não as estudadas. (VASCONCELLOS, 1993, p. 77 apud GASPARIN, 2012, p. 130).

Quanto à “expressão prática da nova síntese” é a demonstração da síntese que o estudante elaborou. Ao professor cabe confirmar, reificar ou ampliar; “é necessário que se defina como o educando vai expressar sua nova apreensão do conteúdo.” (GASPARIN, 2012, p. 130).

É o momento da avaliação que expressa como o estudante “se apropriou do conteúdo, como resolveu as questões propostas, como reconstituiu seu processo de concepção da realidade social e como, enfim, passou da síntese à síntese.” (GASPARIN, 2012, p. 131).

Por meio da expressão material do conhecimento, como forma de interagir socialmente, o estudante se vê obrigado “a uma formatação, a uma concretização, a uma sintetização conclusiva e específica”. (VASCONCELLOS, 1993, p. 79 apud GASPARIN, 2012, p. 131). É a avaliação “como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social.”. Ressalta-se que a avaliação deve realizar-se durante o curso de todas as atividades.

Todavia, aqui se conclui o processo intelectual de aquisição do conhecimento proposto. Consequentemente se torna necessário que se explicita, de forma mais clara e consistente, a real compreensão de tudo o que foi estudado. Para ter certeza de que o conteúdo foi aprendido, o professor deve procurar identificar se o aluno sabe como aplica-lo corretamente em várias situações sociais concretas. (GASPARIN, 2012, p. 131).

Para mostrar o que o estudante aprendeu é necessário definir os instrumentos de avaliação adequados, “conforme o conteúdo trabalhado, a metodologia utilizada e as diversas dimensões propostas na Problematização.” (GASPARIN, 2012, p. 132). De acordo com as circunstâncias, a avaliação pode ser formal e informal; porém em ambas devem ser consideradas dois elementos básicos: os instrumentos e os critérios. Em relação aos instrumentos, na avaliação informal, o estudante escolhe o modo de expressão que o faça sentir mais seguro para a manifestação de seu nível de aprendizagem.

Na avaliação formal, o professor pode propor verificações orais, debates, seminários, resumos; elaboração de textos, redações, confecção de materiais como cartazes, maquetes ou objetos específicos conforme o conteúdo trabalhado; dramatizações; provas escritas do tipo dissertativo, objetivo, subjetivo; auto-avaliação, realização de experiências e outras formas que expressem o grau de aprendizagem alcançado. (GASPARIN, 2012, p. 132).

Quanto aos critérios, o ato de avaliar exige a definição prévia de critérios, devendo esses ser de conhecimento dos estudantes. Eles são fundamentais: “organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, sequência lógica, rigor na argumentação, criatividade.” (GASPARIN, 2012, p. 132-133). Independentemente da modalidade escolhida para avaliar, essa deve possibilitar ao estudante “que reelabore e expresse o conteúdo aprendido, enfatizando todas as dimensões que foram

explicitadas na Problematização, passando de uma visão naturalizada a uma visão histórica, de conjunto, dos conteúdos em sua função social.” (GASPARIN, 2012, p. 133).

Gasparin (2012) sugere para a elaboração da nova síntese que o professor leve em consideração o objetivo geral, os específicos e as dimensões tratadas no conteúdo. Sugere também a elaboração e escrita no planejamento da síntese que o estudante deve alcançar em seu nível teórico de ensino-aprendizagem, destacando as dimensões que foram trabalhadas anteriormente. Quanto à expressão prática da nova síntese, em sua manifestação física, o autor destaca duas maneiras de fazer: 1) Por meio da produção de um texto, no qual o estudante mostre que aprendeu o conteúdo específico; porém situado historicamente, como histórico, científico, econômico, social, cultural e religioso; 2) Por meio de questões que contemplem as diversas dimensões trabalhadas nas fases anteriores: Problematização e Instrumentalização.

### 3.2.5. PRÁTICA SOCIAL (Final)

#### 3.2.5.1. *Teoria*

Trata-se da nova proposta de ação, partindo do conteúdo aprendido. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, o ponto de chegada do processo é o retorno à Prática Social. Para Saviani (1999 apud GASPARIN, 2012, p. 139), este é o momento que “representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos e unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos.”. A prática social inicial e final são a mesma; porém, ampliada com alterações qualitativas, tanto para os estudantes quanto para o professor. Ele afirma que a educação faz mudanças de forma indireta e mediata; ou seja, ela age sobre os sujeitos da prática. Não basta uma ação puramente intelectual, é preciso possibilitar, ainda que em pequena escala, uma compreensão teórica que se manifeste em atos, evidenciando a melhor compreensão da teoria.

Ações reais e efetivas aqui, muito mais que ações materiais, é uma ação concreta e, partindo dessa nova compreensão, “possibilita a análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental.” (GASPARIN, 2012, p. 140).

Outra distinção que se faz necessária em relação à Prática Social Final é a que deve ser estabelecida entre a prática social pedagógica e a prática social profissional.

Durante o processo de sua formação no ensino fundamental e médio ou na formação inicial em nível superior, o educando ainda não se encontra habilitado legalmente para o exercício da profissão que escolheu. Por conseguinte, sua prática final do conteúdo será sempre uma prática, em maior medida, pedagógico-escolar e futuramente profissional. Todavia, a prática do período de formação extrapola a dimensão acadêmica porque a finalidade da escola, em todos os níveis e áreas do conhecimento, não é apenas preparar um profissional, mas um cidadão. Por isso, a prática social do conteúdo ultrapassa o nível institucional para tornar-se um fazer prático-teórico no cotidiano extraescolar nas diversas áreas da vida social. (GASPARIN, 2012, 140-141).

É nesse sentido que Saviani afirma que a Pedagogia Histórico-crítica visa a transformação das relações sociais, as relações de produção.

A Prática Social Final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos científicos aprendidos na escola. (GASPARIN, 2012, p. 142).

O agir autônomo do estudante é a finalidade. Nesse sentido, é necessário “descobrir, em consequência, maneiras de como os conhecimentos escolares têm a força e peso nas mudanças sociais e pô-los em prática em função disso.” (GASPARIN, 2012, p. 142). Assim, conforme assinala Vasconcellos (1993 apud GASPARIN, 2012), para que o conhecimento leve a ação deve estar cheio de significado e afetividade, o que requer um diálogo e, a partir disso, envolvimento e interação mais plena.

### 3.2.5.2. *Procedimentos Práticos*

Em relação aos procedimentos práticos, considera-se que:

Prática Social final é a nova maneira de compreender a realidade e posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando a Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 143).

Os estudantes e o professor se encontram no diálogo, onde juntos poderão definir as estratégias. Assim, a realização dessa fase envolve fundamentalmente dois pontos, a nova atitude prática e a proposta de ação. A manifestação da nova atitude prática são as intenções do estudante.

Na Catarse o educando chegou a uma atitude teórico-mental diferente da que havia apresentado no início do processo de estudo. Aqui, o que se pretende é que assuma uma nova postura prática ante a realidade que acaba de conhecer. Isto quer dizer que ele evidenciará o propósito de ação e como pretende traduzi-lo no dia a dia. É a oportunidade de revelar sua nova visão ou a maneira de ser que assumirá, no cotidiano, em relação ao conteúdo aprendido. Em outras palavras; o aluno mostra as intenções e predisposições de pôr em prática o novo conhecimento. (GASPARIN, 2012, p. 144).

Na “proposta de ação”, professores e estudantes formulam um plano de ação baseado no conteúdo trabalhado, procurando prever o que cada estudante ou grupos fará na prática, dentro e fora da escola. Vale ressaltar que esse método visa articular educação e sociedade.

Devem ser planejadas ações de curto e médio prazo. Ações cabíveis, exequíveis, pertinentes, não necessariamente grandes.

A proposta tem como base o conteúdo estudado e, por isso, é sua consequência lógica. O novo procedimento prático pode referir-se tanto a ações intelectuais quanto a trabalhos de ordem social ou atividades manuais, físicas. (GASPARIN, 2012, p. 145).

Como exemplo, num primeiro instante, o estudante apresenta suas intenções de ação baseado no conteúdo trabalhado; num segundo instante, correlacionado ao primeiro, expressa as ações que desenvolverá. Dessa forma, “a cada nova atitude prática corresponderá uma ação a ser desenvolvida.” (GASPARIN, 2012, p. 145).

### 3.3. CHEGANDO E PARTINDO: DA TEORIA DIDÁTICA COMO PRÁXIS

A Pedagogia Histórico-crítica exige uma análise de seus fundamentos, por meio da análise das implicações sociais, que estabelece a conexão educação e sociedade. Geralmente os autores dessa corrente pedagógica não explicitam as ações didáticas, justificando a importância da sistematização feita por João Luiz Gasparin (2012). Ele apontou para as bases da teoria psicológica Histórico-cultural, em especial do como acontece a formação dos conceitos científicos.

(...) concluiu que essa teoria responde aos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento prática-teoria-prática. Por isso, entende-se que é viável a junção da pedagogia histórico-crítica com a Teoria Histórico-Cultural na realidade da sala de aula. (GASPARIN, 2012, p. 147).

O autor constatou, nos diversos cursos de formação docente, “uma grande dificuldade para elaborar um plano de atividades que procure colocar em prática os princípios dessa nova metodologia de ensino-aprendizagem.” (GASPARIN, 2012, p. 147). As dificuldades se dão,

primeiramente, na “dificuldade em entender a teoria em seus fundamentos histórico-materialistas”, e segundo, de “como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo escolar.” (GASPARIN, 2012, p. 148).

A partir das formulações de Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin, fizemos, ainda, uma primeira aproximação, a didática para a pedagogia histórico-crítica na educação do trabalhador, com destaque para o público Adulto Jovem. Partimos da leitura da realidade, identificando que as principais correntes se apresentam confusas e misturadas, sendo assim, dificultando uma formulação da didática. A ideia é que, partindo da prática social, o grupo de professores formulem seus planos de trabalho na perspectiva anunciada.

Os empecilhos são: “a dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas” e de “como passar dessa teoria para a prática a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo escolar.” (GASPARIN, 2012, p. 148).

Gasparin, em sua atuação na pós-graduação, tem como princípio pedagógico essa metodologia. Trata-se de um trabalho com fôlego teórico, mas, também, de uma aproximação à necessidade dos professores para uma atuação no cotidiano, e justamente para a superação da condição do não saber para a condição de saber e poder operar na realidade objetivamente. Apesar das negativas sofridas pelo ideal de planejamento escolar, o desafio é colocar esse princípio pedagógico na orientação específica do público jovem adulto trabalhador e não só, mas também, planejar os conteúdos escolares de forma a constituir um caminho e um conhecimento com valor de uso para os estudantes jovens adultos e os professores em geral.

Recomenda-se que sejam planejadas unidades de conteúdos, o que seria uma série de aulas.

A primeira tarefa, portanto, nesse objeto de planejamento, consiste em listar os conteúdos das unidades a serem trabalhadas e definir os objetivos que se pretende alcançar. Cumpre-se em seguida as demais fases do planejamento com base na pedagogia histórico-crítica.

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 do educandos e da sociedade; interrogá-lo; 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, 2012, p. 150).

Os esforços dos autores Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin para a formulação de uma didática apontam para uma continuidade nesse processo. Porém é necessário compreender as raízes e os fundamentos para uma compreensão mais ampla.

A obra de “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, 2012) vem tendo tentativas tanto de implementação na pesquisa quanto nas práticas escolares. Numa dissertação orientada pelo próprio professor João Luiz Gasparin, Kaspchak (2013), partindo da discussão teórica, aborda a prática de planejamento docente-discente, analisando a execução dos cinco momentos do processo didático-pedagógico propostos na obra de Gasparin. Objetivando apontar a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico-prático ao processo de ensino escolar, a autora investigou uma forma de planejamento, ou seja, a elaboração do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-crítica, bem como sua aplicação na organização do ensino formal, o qual se almeja como promotor da aprendizagem e desenvolvimento; sendo assim, ao considerar que os conteúdos escolares podem ser entendidos nessa perspectiva teórico-metodológica como uma necessidade individual e social, a fim de que, ao serem apropriados, possam constituir-se em instrumentos de mudanças sociais.

Após estudo teórico a autora analisou os resultados da pesquisa empírica partindo da elaboração e execução de projetos de trabalho na perspectiva anunciada. Coletaram-se os dados pesquisados e realizaram a pertinente análise, contando com um grupo de alunos e professores do curso de Formação de Docentes de uma Instituição Pública do Estado do Paraná. Os mesmos participaram de momentos de formação, de elaboração e aplicação do planejamento dialético. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica. A psicologia Histórico-cultural, de Vigotski, proporcionou o aporte teórico ao estudo, bem como, para o entendimento da relação indissociável do processo de ensino e aprendizagem, concorrendo para a formação dos alunos e do professor. Os estudos aplicados revelaram nos resultados da pesquisa as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica enquanto possibilidade formativa dos alunos e professores. O planejamento revelado em certa forma, na perspectiva abordada, constitui um instrumento significativo de formação de professores e estudantes. (KASPCHAK, 2013).

Assim, nos empreendemos na elaboração dessa perspectiva didática numa aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador. Ressaltamos que essa formulação se dá não somente na pesquisa teórica, mas essa busca completa neste ano 20 anos de trabalho

pedagógico e docente na rede pública municipal, estadual e privada no Estado do Paraná, e na atuação como Pedagogo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, conforme será explicitado no quarto capítulo.

Acrescentamos, segundo nossa própria experiência que vem de longa data com a temática, que os anexos de Gasparin (2012) nos possibilita uma maior consciência sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, nossa experiência se deu no curso de Fundamentos da Educação e Didática, o qual teve em sua primeira edição um conteúdo único para a turma de professores cursistas, o “Trabalho”. A segunda edição, realizada na UERJ-Maracanã, abordou diversos conteúdos, confirmando as expectativas de maior articulação do processo pedagógico.

## CAPÍTULO IV

### **TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: elaborando uma Didática**

Esse quarto capítulo trata-se de um relato da minha própria trajetória e vivência profissional e acadêmica, as experiências na formação docente, analisando os apontamentos que podem ser pertinentes para a compreensão do nosso objeto de estudo, tendo como objetivo específico sistematizar apontamentos sobre a prática da pedagogia histórico-crítica para a educação do trabalhador, mediante o diálogo da experiência de vida e profissional, além de nossa produção acadêmica, com os documentos oficiais e a respectiva literatura que foi apresentada nos capítulos anteriores. Trata-se de uma tentativa de demonstrar a viabilidade da Pedagogia Histórico-crítica, especificamente de uma didática para a Educação do Adulto Jovem Trabalhador, em específico trata-se do trabalho docente e de pedagogo.

Desenvolvi esse trabalho partindo da própria experiência de educando e educador. Fui mais um dentre muitos profissionais da educação que trabalham na educação básica, nos sistemas públicos municipais e estaduais e privados. Considerei de forma peculiar a possibilidade que tive de trabalhar no ensino superior público e privado, no curso de pedagogia e licenciaturas, sendo que boa parte dos estudantes ingressantes, naquele contexto, eram trabalhadores vindos da escola pública, oriundos do Ensino Médio, na modalidade Educação Técnica e Profissional e de Jovens e Adultos. Por consequência, eles seguiam conciliando as atividades laborais e os estudos de graduação nessas condições. Partindo desta experiência, nossa aproximação do objeto de estudo assume relevância na fase dos 18 aos 24 anos, ainda que indireta no Ensino Médio, mas somando-se a experiência no Ensino Médio como Pedagogo, onde parte considerável dos estudantes estava nessa faixa etária.

Abordo a experiência a experiência nas disciplinas de Gestão Educacional, Filosofia e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica na Universidade Estadual do Norte do Paraná e após com as disciplinas de História da Educação e Didática e Gestão Educacional e a Formação do Pedagogo e concomitantemente a elaboração, implementação e execução do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio – Pr. Por último, a implementação do Curso de Extensão: Fundamentos da Educação e Didática, aprovado no Departamento de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Departamento de Extensão (DEPEXT-UERJ), conforme o Projeto de

Extensão em “Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores,” do Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – (CAp-UERJ). O projeto de extensão atingiu professores, técnicos e gestores das redes municipais, estaduais e federais de educação, com destaque para os cursos que visavam a implementação do currículo integrado.

A experiência descrita e a vivência articulada com os documentos do Curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio buscava extrair da experiência participante no que se refere aos encontros com o objeto de estudo, a ‘Didática da Pedagogia Histórico-crítica’; em especial salientamos o “Relatório de Avaliação para o Reconhecimento do curso”. A ideia é descrever a trajetória acadêmica e profissional, a qual constituiu minha formação de educador mais pleno, construindo uma análise entre a teoria e a prática pedagógica vivenciada e as mudanças no contorno do objeto de estudo, do sujeito (eu próprio) e os fundamentos teóricos da educação do trabalhador, constructos do primeiro capítulo. Destaco também as experiências de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A didática da pedagogia Histórico-crítica na educação do trabalhador é uma abertura de possibilidades para o fazer do educador, consciente de sua realidade e articulando o compromisso político e a competência técnica para o bem comum, sendo o encontro mais recente com o objeto de estudo desta vez, no contexto da educação da formação de professores para a formação dos trabalhadores na Educação Profissional e Técnica e Educação de Jovens Adultos, destacando o Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, iniciaremos explicitando nossa trajetória de vida e acadêmica profissional. Articulamos no memorial documentos que ajudam a decifrar os saberes e fazeres, e a produção intelectual já vivenciada às diversas experiências na educação básica e ensino superior. É importante ressaltar que na escrita do memorial escreverei na primeira pessoa do singular, e em outros momentos coletivos, no plural.

#### 4.1. EDUCAÇÃO BÁSICA – ALICERCE NECESSÁRIO

A escolha do curso de Pedagogia se deu, primeiramente, porque das opções possíveis de conciliação com minhas condições de vida era o curso cujo conteúdo me interessava de maneira peculiar. Eu tive professores primários maravilhosos. No ginásio eu queria ser professor de História, mas não somente isso, queria trabalhar na escola; eu tinha a visão de que lá era um

lugar de encontro, pois eu morava no campo e a escola era uma grande oportunidade do encontro com os meus amigos e com o conhecimento.

Nasci em Ribeirão do Pinhal, Estado do Paraná, em 28 de setembro de 1977, na Fazenda Jardineira, zona rural do município. Sou filho de trabalhadores da pecuária e agricultura; meu pai não teve a oportunidade e nunca conseguiu sentar-se nos bancos escolares; minha mãe era, no bom sentido, orgulhosa do certificado de conclusão do curso primário. Meus pais tiveram diversos filhos, dos quais sobreviveram seis (6), e destes, sou o quinto (5º), o caçula dos homens. Minhas primeiras lembranças da relação com o trabalho perderam-se na memória, na medida em que desde muito pequeno fui educado auxiliando nas tarefas domésticas, na lavoura e na criação de animais da família e dos patrões. Meus irmãos mais velhos se envolveram de forma mais severa com o trabalho braçal, na lida com o gado e mais tarde como motoristas e operadores de maquinários agrícolas e industriais. Eles não tiveram os incentivos necessários para prosseguir os estudos; porém, a irmã mais nova também seguiu a carreira docente e se dedica a área de ensino de letras e línguas. Fui o primeiro da família a cursar o ensino superior.

Nos primeiros quatro anos de ensino fundamental, naquele tempo denominado Ensino de 1º Grau, e hoje Ensino Fundamental, estudei no município de Jundiá do Sul – PR, na Escola Estadual Claudino dos Santos, hoje Escola Municipal Wilma Vieira Pereira, homenagem dada à minha professora da 2ª série.

No ginásio, período da 5ª a 8ª série, atualmente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, estudei na Escola Estadual Antônio Bitonti, hoje Colégio, em Sertaneja – Paraná. Se por um lado a escola representava o lugar do encontro, por outro, apresentava-se como um lugar das ordens autoritárias e um ambiente maquinado para a sustentação da opressão de uns sobre outros. Naquela fase pude sentir, além da questão de classe, suas decorrências. No meu caso, era alvo do pré-conceito linguístico e cultural e estranhamente não via um posicionamento político de maior parte dos docentes para a mediação das relações, no sentido da democratização da instituição. Na minha percepção havia uma identificação política com algumas formas de silêncio; no entanto, essa mesma escola, naquele momento, primava pela transmissão-assimilação dos conteúdos e dentre alguns docentes havia uma preocupação com a formação crítica, mesmo não sendo a predominância. Tive grandes professores didatas e conteudistas que também não abstinham da afetividade.

Provavelmente a fase da adolescência tenha me despertado para o senso crítico das relações que antes eu não percebia. Findei o Ensino Fundamental dividido entre continuar os estudos ou ir para o trabalho agropecuário, ou a penosa conciliação entre o trabalho e estudo.

No Ensino Médio estudei no Colégio Estadual Cecília Meirelles, também em Sertaneja; a identificação política e pedagógica, mesmo sincrética, se deu logo de início no Curso de Auxiliar em Contabilidade. Ali era um espaço propiciado àqueles estudantes trabalhadores que não foram cursar o Ensino Médio – o propedêutico em Cornélio Procópio (sede da microrregião) ou Londrina (sede da macrorregião), o que era usual entre os pequenos, médios e grandes proprietários de terras, enfim, dos filhos das famílias mais abastadas. Enquanto os que tinham condições financeiras mantinham seus filhos nas escolas públicas e privadas no período matutino, nós, porém, sobrevivíamos do trabalho assalariado e dos biscates nas fazendas e sítios circunvizinhos. Tanto na lavoura, quanto na pecuária, mantínhamo-nos no Ensino Médio público.

O Ensino Profissionalizante, apesar dos limites da Lei nº 5.682/71 e da concepção tecnicista ser predominante nas disciplinas ditas profissionalizantes, constituía para uma pequena cidade do interior, mais objetivamente o norte do Paraná, naquela época, relevância, no sentido de que abarcava boa parte dos trabalhadores urbanos e rurais e os servidores públicos municipais em sua grande maioria. Cursei o primeiro ano do curso de Auxiliar em Contabilidade no período noturno. Eu ia de manhã no ônibus com as professoras do Distrito de Paranagi no Município de Sertaneja-PR, algumas delas me incentivavam muito a seguir a carreira, mas no geral, não era incentivado a ser professor primário.

Iniciei no período noturno e tínhamos a única opção pelo curso de Auxiliar e Técnico em Contabilidade. O curso de Auxiliar em Contabilidade poderia ser concluído em três (3) anos, enquanto o técnico ofertava-se em mais um (1) ano, ou seja, em quatro (4) anos era concedido o diploma de Técnico em Contabilidade. Naquele ano de 1993 fiz somente o curso noturno e fui trabalhar na roça, era a oportunidade de ganhar um dinheiro para me manter em melhores condições, pois tinha muita dificuldade em me manter. Meus pais, em especial minha mãe, me ajudavam.

Nossa turma iniciou o Curso de Auxiliar em Contabilidade em 1993, no período noturno, e terminamos em 1995. Muitos companheiros ficaram pelo caminho e não prosseguiram seus estudos; o índice de evasão era alto, considerando que diminuía o número de turmas no decorrer do curso. Naquele tempo eu era representante dos alunos no

Conselho Escolar do Colégio Estadual Cecília Meirelles. Fui eleito por eleição direta, a com grande maioria dos votos, e durante esse período tive a experiência com os conflitos da juventude: o dilema da “escolha” profissional, as disputas de grupos e a manifestação da identidade. Dessa época me recordo das separações e dos conflitos das experiências com o liminar da maioria com a forte mediação da Pastoral da Juventude e os movimentos de jovens da Igreja Católica, quando não nos espaços escolares. Eu nunca duvidei que essa mediação contivesse uma consistente formação política em amplo sentido, mas nunca de forma partidária, e sim como reflexão sobre a prática social e a consciência dos valores daquela comunidade.

Minha juventude foi marcada pela participação do Grupo Juventude Unida de Sertaneja (JUNSER), sendo depois renomeado para Juventude Unida de Sertaneja Servindo a Cristo (JUSSEC). Ressalto àquela época no final do segundo milênio da era Cristã, no pontificado de João Paulo II, o Bispo da Diocese de Cornélio Procópio, Dom Getúlio Teixeira Guimarães, e o Pároco de Sertaneja, Padre Aparecido dos Santos Francelino; salientamos a importante presença da Coordenadora da Pastoral da Juventude Vilma Feliciano. Também atuei na Pastoral Litúrgica, que para mim foi uma aprendizagem da didática sistematizada para o ensino eclesialístico.

Eu não prossegui no curso Técnico em Contabilidade no quarto ano. Fiz vestibular e fui aprovado na então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras, hoje Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus Cornélio Procópio. No ano de 1994 iniciei, concomitantemente com o curso noturno, no vespertino, o Curso de Magistério com a Habilitação Professor de 1ª à 4ª Série do Ensino de 1º Grau e Pré-escolar. Ocorre que não havia ainda terminado o curso de magistério de nível médio e por haver iniciado um ano mais tarde, ainda estava no 3º ano quando iniciei o curso superior. Então fiz uma jornada tripla: no matutino os estágios, no vespertino o Curso de Magistério e no período noturno a licenciatura em pedagogia, com habilitação nas Disciplinas Pedagógicas e Orientação Educacional. Tinha muita dificuldade, desde a alimentação até o transporte; porém, as pessoas com o tempo, foram me acolhendo e aos poucos a escola passou a fornecer um lanche no horário intermediário.

Estudar no magistério durante o Ensino Médio me fez entender que ser professor era muito mais que uma necessidade, mas a oportunidade de realização pessoal. Eu pensava em me sentir bem na profissão a qual me dedicasse. Terminei o curso em dezembro de 1997, representado numa cerimônia de colação de grau, no Centro Cultural do município. A influência de Freireana se fez presente em minha formação, tanto nas concepções presentes

dos professores e pedagogos, como também nas ações da Pastoral da Juventude nos Grupos de Jovens.

#### 4.2. TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL – DO PEDAGOGO AO PEDAGOGISTA.

A pedagogia dominante no cenário nacional da década de 1990 se difundia pelo lema: “aprender a aprender”; porém no estado do Paraná o *Currículo Básico para a Escola Pública*<sup>16</sup> influenciava de forma bastante sólida na formação dos professores e fazia a contra hegemonia nos cursos de formação de professores em nível médio e nas universidades. Naquele momento, a partir de 1996 eu cursava concomitantemente os cursos de Magistério de Nível Médio no Colégio Cecília Meireles e Licenciatura em Pedagogia na Graduação na UENP.

Eu percebia um movimento contraditório nas visões pedagógicas dos docentes, o que causava um certo desconforto no professorado da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Município; muitas vezes as críticas eram bem elaboradas, outras não, mas é fato que havia um descontentamento com a fragmentação da pedagogia, na qual muitas vezes se estudava mais a fundo e, noutras vezes, fazia coro apenas pelas percepções imediatas.

Porém, durante a graduação e, conseqüentemente terminando a formação de professores em nível médio, obtive o título de professor dos anos iniciais do ensino Fundamental e Ensino pré-escolar (Educação Infantil). Apesar das preocupações com o futuro e a subsistência, era hora de decidir. Nesse ano, ao seu fim, trabalhei na lavoura. Pensava como iria ganhar a vida, já que agora estava desempregado durante o dia e na lavoura não conseguiria dar seqüência aos estudos, dado que as condições de transporte, alimentação e de tempo, dentre outras, tornaria esse projeto inviável.

No início de minha carreira profissional, em Sertaneja, destaco a importante atuação do Secretário Municipal da Educação, na época, o Pedagogo Professor Luiz Antonio de Oliveira, na gestão do Prefeito Renato Tavares. Já vinha de uma experiência de mediação social e pedagógica, como catequista e líder comunitário na vida litúrgica e nas pastorais da Igreja Católica. Por alguns períodos substituí docentes nos estágios supervisionados e atuei como voluntário na carga horária disponível entre os períodos de estudo. Com uma “fama” de bom orador, de dedicado aos estudos, de líder, então decidi me arriscar e ir pedir o serviço na prefeitura; afinal, queria ser professor e já estava militando pela educação. Como tinha uma

---

<sup>16</sup> Brasil (1990).

pequena experiência com a rede pública municipal, minha nomeação foi no cargo de Orientador Escolar, tendo como atribuição primeira a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Então, fiquei aquele ano numa intensa pesquisa na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Sertaneja – PR. Em meio à pesquisa, fui designado a lecionar também na 3º série, hoje 4º ano do Ensino Fundamental.

Logo em seguida, fui nomeado diretor da Escola Municipal Prefeito Antônio Stellato. Nessa mesma escola onde já atuava, tive experiência de lecionar as disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio na Educação de Jovens e Adultos. Isto me despertou um interesse pela didática na orientação pedagógica no currículo “oficial”; considerando também a minha não formação nessas áreas do saber; porém a identificação com o público estudante. Terminei a graduação em 1999 e cursei pós-graduação em 2000, tendo a força da juventude em meu favor. Concomitantemente a direção da escola, fiquei responsável pela formação continuada dos professores municipais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares.

A formação se dava na Universidade do Professor em Faxinal do Céu – Paraná; era a primeira vez em que se tornara exigência legal que todas as escolas apresentassem às instâncias superiores o Projeto Político Pedagógico. Isto nos exigiu um processo de formação e elaboração, culminando num documento que deveria ser acessível a toda comunidade. Naquele tempo, no Governo de Jayme Lerner, o enfoque pedagógico não admitiu a Pedagogia Histórico-crítica como proposta, confrontando o Currículo Básico do Estado do Paraná de 1989-1990, que adotava esta concepção. Nesse sentido, as formações focavam-se numa filosofia essencialista, tendo como principal estratégia, palestras motivacionais, oriundas das pedagogias empresariais com um toque de pós-modernidade. Fizemos uma ampla reflexão metodológica com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); essa reflexão nos permitiu o entendimento de uma visão de educação que vem se afirmando na realidade brasileira desde a década de 1990, o neoescolanovismo. Porém, o que fizemos na prática com os docentes foi uma mistura bastante sincrética, com um novo enfoque que nos aproximou da compreensão curricular e da política que orientava o papel do Estado nesse processo.

Curvei a especialização em Orientação, Supervisão e Administração Escolar na FAFICOP/ UENP, em 2001. Naquele mesmo ano fui aprovado no concurso de professor do Município de Cornélio Procópio – PR, indo lecionar numa turma de 3º série (atual 4º ano) do Ensino Fundamental, no Centro Integral de Atendimento à Criança (CAIC). No CAIC Pedro

Bággio, especificamente na Escola Municipal ‘Aníbal Campi’ – Ensino Fundamental, lecionei também na 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental. Fui, ainda, Supervisor Educacional e Diretor de Escola. Nesse momento estávamos na construção coletiva do Projeto Político-pedagógico da escola, quando mais uma vez me deparei com a questão curricular e didática. Participamos da reformulação do Projeto Político-pedagógico, destacando especificamente a Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Destaca-se também a participação na formação continuada dos docentes do município nos anos de 2002 e 2003. Nesse momento identificava as distinções entre as propostas que se apresentavam. Tive, ainda, a oportunidade de lecionar na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio nos cursos de graduação em Pedagogia e Licenciaturas.

Em 2004 fui aprovado no concurso de Professor Pedagogo na Educação Básica do Estado do Paraná, com lotação no Colégio Cristo Rei – Formação de Docentes. Além da função de pedagogo, ali foram seis meses de intensa relação de companheirismo profissional com as alunas; eu lecionava Metodologia do Ensino Fundamental e nessa disciplina teria que trabalhar de forma criativa e embasada numa perspectiva de educação, que já era uma procura. Não tive dúvidas, comecei com o Currículo Básico do Estado do Paraná (CB), pois era uma forma de contrapor as experiências vividas às orientações pedagógicas oficiais que indicavam os PCNs. Naquele mesmo ano formamos turma do Curso Normal Superior da Faculdade Dom Bosco, o que exigiu de mim mudança de horários; por isso, solicitei remoção para o município de Leópolis – PR, no período matutino, na Escola Estadual Maria Pereira – Ensino Fundamental, onde foram longos anos trabalhando com a formação de docentes nas chamadas semanas pedagógicas e nas reuniões bimestrais.

A contribuição do Estado do Paraná, a interação com a rede nas jornadas pedagógicas para pedagogos e diretores do Núcleo Regional da Educação (NRE) de Cornélio Procópio, e o período na Coordenação Regional de Tecnologias em Educação (CRTE) foram relevantes para o encontro do objeto de estudo. Naquele momento histórico, na gestão de Roberto Requião (2003-2010), a Pedagogia Histórico-crítica foi se difundindo, considerando as ações de formação continuada. Naquele período, além da passagem pelo Núcleo Regional da Educação, estive presente na equipe de formação continuada trabalhando com temas, como: Função Social da Escola Pública e Currículo e Didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, a qual marca presença nas atuais Diretrizes Curriculares Orientadoras (DCOs).

Na Faculdade Dom Bosco, iniciamos os trabalhos no projeto desde 2002, e logo fui morar em Cornélio Procópio - PR, o que facilitou o trabalho. Passei noites em claro estudando os documentos do Ministério da Educação e a Regulamentação do Ensino Superior. O projeto do Curso Normal Superior (NS) foi aprovado em 2004 e se iniciou em 2005, mas somente em 2007 foi transformado em licenciatura em pedagogia. Assim todas as turmas de egressos se formaram pedagogos. No decorrer de mais de uma década me dediquei àquele projeto. O Curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco foi reconhecido em 2011 e renovamos o seu reconhecimento em 2012. Nosso encontro com a questão didático-pedagógico foi frequente, no sentido da responsabilidade de Coordenador e docente.

A Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio iniciou os trabalhos no ano de 2004, na ocasião de seu credenciamento, ofertando três cursos superiores: Administração Pública, Direito e Normal Superior (após, transformado em Pedagogia). Na sequência, a faculdade contava com diversos cursos, inclusive nas áreas de saúde. Fui nomeado coordenador do curso Normal Superior, auxiliando a direção na coordenação pedagógica geral; porém, com a transformação do curso em Licenciatura em Pedagogia e o crescimento da Instituição, fiquei exclusivamente como coordenador de curso, opção que me foi dada. Devido ao conhecimento optei pelo conhecimento científico da área, me afastei da burocracia administrativa, que era determinante na outra função.

#### 4.3. ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Projeto Político-pedagógico foi aprovado em 2006 no colegiado e no Conselho Superior de Ensino da instituição, atendendo aos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e a Resolução nº 01/2006, de 10/06/2006, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. No ano seguinte, o curso foi aprovado e autorizado de acordo com a Portaria nº 522, de 11 de junho de 2007, da Secretaria de Educação Superior, que transformou o Curso Normal Superior (NS), licenciatura em curso de Pedagogia – licenciatura.

Anunciamos como filosofia, que a proposta do curso visava atender aos anseios por uma formação de profissionais qualificados, valorizando o conhecimento científico e a visão omnilateral do homem como sujeito de transformação da consciência e da autonomia, interagindo com a comunidade, resgatando valores morais e culturais, como solidariedade e

respeito. Esse foi o paradigma explicitado de educação que embasaram inicialmente os projetos didático-científicos; esse paradigma não foi quebrado, porém, ao longo dos anos ficamos mais conscientes da impossibilidade de conciliação com os interesses do capital que não coincidem com os objetivos da educação, e o capital se mostrou predominante nas relações; por isso, optamos politicamente por priorizar a função social da educação, que é a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistemáticos, sem perder de vista os problemas da prática social local e ampla. Na perspectiva da técnica, tínhamos a preocupação de formar o profissional/educador com visão ampla do mundo, com competência para promover a consolidação da melhoria da qualidade do ensino, por meio de uma formação rica de conceptualização e instrumentos adequados para atuar em todas as modalidades que constituem a Educação Básica.

O curso ocorreu no período noturno, com duração de quatro (04) anos, iniciando em 2007 com a carga horária total de 3.342 horas. Conforme o Projeto Político Pedagógico, a formação profissional do estudante no Curso de Pedagogia exigia uma postura crítica, diante da realidade a ser trabalhada, “devendo ser estimulado a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.” (DOM BOSCO, 2006). Notamos que essa linguagem é sincrética; observa-se que tentamos conciliar a pedagogia crítica aos requisitos do mercado sob o ideário do neoliberalismo, do construtivismo e da pós-modernidade, conforme indica Saviani (2011), tratado no primeiro capítulo desse trabalho, sobre o produtivismo e suas metamorfoses nos últimos 50 anos, demonstrando a atualidade da Teoria do Capital Humano, amplamente tratado por Frigotto (1984), que desembocou na Pedagogia das Competências, a qual Ramos (2003) desvela.

A preparação profissional tem papel fundamental para possibilitar que os acadêmicos se apropriem de determinados conhecimentos e possam realizar em seu próprio processo de aprendizagem o desenvolvimento de competências necessárias para atuarem nesse novo cenário educativo. (DOM BOSCO, 2006, s/p).

Aos poucos a Pedagogia Histórico-crítica foi se tornando conceitualmente dominante, tendo em vista o cenário de formação do Estado do Paraná e a intenção dos docentes do curso em se implementar o currículo e a didática observando essa perspectiva. Assim, somei minha força junto ao colegiado, que seguiu em direção a formação de profissionais de nível superior, numa concepção crítica da educação, que desloca-se do senso comum à consciência filosófica concretizando essas expectativas.

É imperioso que se “saiba fazê-lo e fazê-lo bem. Essa proposta vem atender aos anseios desta Instituição na formação de profissionais e ratificar o seu compromisso com um ensino de qualidade, onde se valoriza o conhecimento científico e os saberes clássicos, numa visão dialética da realidade, onde o homem é sujeito de transformação da consciência e da autonomia, fazendo com que alunos e professores, interagindo com a comunidade, se constituam como promotores do resgate da cultura, da solidariedade e do respeito.” (DOM BOSCO, 2009, s/p).

O curso anunciava a intenção de “formar o profissional capaz de planejar e conduzir, com qualidade e eficiência, o processo pedagógico em sala de aula e na escola.”. Afirmando que “o graduando é preparado para o uso competente de novas tecnologias e estratégias no processo ensino/aprendizagem, em consonância com os princípios políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática.”. Destacando que a formação teórica, ao lado da prática e da pesquisa, estimula a construção de competências necessárias à elaboração e aplicação de propostas pedagógicas coerentes com a realidade. Assim, a pretensão era que o graduado, dotado de formação e qualificação pudesse atuar em funções de magistério da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional nas áreas de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, de acordo com as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (DOM BOSCO, 2009, s/p).

Organizamos o projeto por meio de objetivos do curso de pedagogia, situando o contexto histórico da educação brasileira e as características locais do norte do estado do Paraná. Anunciamos como objetivo geral:

(...) formar profissionais para a Educação Básica, comprometidos com a realidade brasileira e o processo de transformação social, capazes de atuar de forma dinâmica na docência da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na formação docentes, em nível Médio, como Gestor Educacional e nas demais funções do Pedagogo em diferentes dimensões do trabalho pedagógico e esfera educacional e de intervir criticamente no sentido da efetivação dos princípios democráticos da promoção humana. (DOM BOSCO, 2009, s/p).

Especificamente, objetivamos:

- Garantir, através da proposta curricular, que os futuros professores pedagogos se apropriem de conhecimentos sobre disciplinas, em torno das quais giram a teoria e a prática da Educação e que ao vivenciarem tais conteúdos, em seu processo de aprendizagem, para que possam desenvolver as competências necessárias para atuarem como profissionais da Educação.
- Estruturar e desenvolver o curso em disciplinas norteadoras que assegurem aos futuros profissionais, visão de totalidade do fenômeno educativo, de modo a construir a Identidade Profissional, atuar na Gestão e Planejamento Educacional, estabelecer contato educativo, estabelecer parâmetros de Ação Docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Ação Reflexiva na Formação do

Professor e sua Prática Pedagógica como articuladora de todo o processo de ensino – aprendizagem.

- Garantir a Prática Pedagógica, reconhecendo o trabalho como princípio educativo e a história como Eixo Articulador dos conhecimentos a serem construídos ao longo do curso, através de projetos interdisciplinares e de contextualizações que viabilizem a formação do professor-educador e que possibilitem abranger as três dimensões da formação universitária: a pesquisa, o ensino e a extensão, as quais deverão se materializar em projetos de iniciação Científica, em Educação Geral e Escolar, projetos de fundamentação teóricos e práticos de Educação, por meio da Prática de Ensino, do Estágio Curricular Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso, baseado em pesquisa pedagógica ou projeto de intervenção na realidade escolar e/ou educacional.
- Garantir a orientação teórico-prática ministrada nos períodos, através de parâmetros curriculares vigentes para a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na formação docentes em nível médio, tanto na denominação das disciplinas, quanto em seus conteúdos, buscando adaptá-los às exigências do Ensino do Estado do Paraná e do País e superá-los à medida que a prática (investigação e intervenção) aponte para novos conhecimentos e alternativas pedagógicas.
- Propiciar o desenvolvimento das competências profissionais dos futuros professores-educadores ao longo do curso, garantindo atuação ética e compromisso com vista à construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária;
- O compromisso e a compreensão do papel social da Escola;
  - Domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
  - Domínio do conhecimento pedagógico referente a criar, planejar, gerir, avaliar situações didáticas eficazes para o ensino e aprendizagem, assegurando a eficácia da prática de ensino e do processo educativo em geral;
  - Conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática educativa, através do método prática-teoria-prática, gerador de procedimentos de pesquisa e de intervenção, os quais propiciam ações educativas transformadoras da realidade social;
  - Conhecimento científico, que reorienta a visão de mundo, baseado no senso-comum, extraindo-lhe o núcleo válido – no bom senso, e desenvolva o pensamento crítico superando, mediante a análise, a visão sincrética de mundo, rumo à construção de síntese no plano teórico, metodológico e técnico;
  - Gerenciamento do próprio desenvolvimento social através da elaboração do projeto de vida que propicie a atualização cultural, a participação e o compromisso social, abrindo-o para novas oportunidades no âmbito da Educação Brasileira. (DOM BOSCO, 2009, s/p).

As preocupações do colegiado e do núcleo docente estruturante também se deram nas expectativas sobre o perfil profissional a ser formado. Nesse sentido, afirmamos que “o egresso do Curso de Graduação em Pedagogia é um profissional/educador, com formação e visão ampla de mundo, com competência para promover a consolidação da melhoria da qualidade do ensino e das relações sociais.”. Asseverava que a sua formação dotaria o estudante de conceptualização e instrumentos adequados para atuar na Educação Básica, seja:

a Educação Formal e não Formal; a educação inclusiva, regular; e a educação de Adultos. Caracterizava em seu perfil, o educador mediador do processo ensino/ aprendizagem, da produção científica, com:

- Formação humanística e técnico-científica, indispensáveis à visão da totalidade e compreensão da realidade visando as transformações sociais;
- Capacidade articular a pesquisa e da extensão ao ensino, visto que essas, extrapolam as vivências acadêmicas e são fundamentais na continuidade da busca de conhecimentos;
- Domínio os fundamentos da educação e da pedagogia; dos métodos, técnicas e práticas da didática aplicadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na formação de professores, em nível médio, indispensável ao exercício do magistério, aplicando metodologias adequadas de planejamento em projetos, planos e programas e utilizando de forma responsável e orgânica, recursos tecnológicos educacionais;
- Domínio dos conteúdos disciplinares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da formação de professores, com vistas a conceber, elaborar e supervisionar situações de aprendizagem e de ensino;
- Domínio da Língua Portuguesa, seus usos e formas, em situações e necessidade oriundas de sua função profissional e social;
- Capacidade para a compreensão da problemática da educação em sua historicidade e totalidade, a fim de buscar soluções possíveis e pertinentes com as exigências da área de atuação do educador;
- Senso ético-profissional, associado à defesa dos direitos humanos e sociais e o cumprimento dos deveres e responsabilidades, à dignidade da ação social e do aprimoramento da sociedade;
- Atuação com liderança, na tomada de decisões, integrando com equipes interdisciplinares e multidisciplinares, percebendo a necessidade de progredir o aperfeiçoamento pedagógico;
- Capacidade de compartilhar, com os demais profissionais da Instituição, a construção e implementação de projetos educativos de qualidade, cujo raio de ação se estendam a famílias e à comunidade e que, ao mesmo tempo, sejam vistos como processos em constantes transformações, integrados em contextos históricos e sociais passíveis de frequentes análises e reflexões e intervenção. (FDB/PPP, 2009, s/p).

O projeto do curso ressaltou que o mercado de trabalho do Pedagogo é amplo, argumentando que o profissional pode trabalhar como educador, (docente e especialista).

Quanto à organização do Estágio Curricular e Prática de ensino, este foi efetuado nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, tomando como referencial o eixo curricular, o trabalho pedagógico e considerando a necessidade de se desenvolver com um trabalho coletivo e interdisciplinar pelos docentes, a produção do conhecimento pelo estudante e a

formação do professor investigador capaz de pensar, repensar e transformar a relação teoria-prática.

Tínhamos como premissas que o conhecimento da concepção, por meio do processo pedagógico, só pode ocorrer dentro de uma perspectiva formadora que permita ao estudante conhecer e reconhecer todos os aspectos da relação escola/comunidade, de maneira a engajar-se no processo de superação das desigualdades sociais confrontadas no trabalho pedagógico. Neste sentido, a articulação entre teoria e prática requer o estabelecimento de uma política de estágio que valorize e estimule o estreitamento de relações entre as várias disciplinas que compõem o núcleo comum do curso, de maneira a instruir o educador de forma teórica e prática, articulada com o cotidiano e a dinâmica da escola e das instituições educativas, num processo compartilhado de construção coletiva. Portanto, cabe ao coletivo de professores levar o estudante a refletir sobre os processos de docência e também de coordenação e gestão educacional – ultrapassando os limites impostos pela técnica, pelas relações de poder na escola e partindo assim para formas democráticas e democratizantes de administração educacional.

As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia devem ser encaradas como uma construção coletiva do saber, considerando os sujeitos sociais e políticos envolvidos no processo de formação do educador/investigador. Isso pressupõe uma formação global e integrada dos estudantes do Curso, bem como aponta para a necessidade de se estabelecer uma política de integração das várias disciplinas do currículo.

O Professor Pedagogo deve ser visto como o educador capaz de compreender todas as facetas da escola, e assim, ser, a partir de sua formação, capaz de articular o trabalho de docência à gestão e coordenação pedagógica. Para tanto, é preciso partir do princípio da indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão, para articulação entre a dimensão epistemológica, política e profissional. Além disso, a LDBEN (BRASIL, 1996) apontou para a possibilidade de construção de uma política institucional de estágio. De acordo com o Art. 82, “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.” (BRASIL, 1996). Assim, o currículo tem como base à formação do docente, tendo como referência principal a formação para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, partindo desta, os demais campos de atuação, em especial, a formação de docente em Nível Médio.

Dessa forma, a matriz curricular (DOM BOSCO, 2009) que entrou em execução em 2010 foi construída de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como base a Resolução nº 01/2006 do Conselho Nacional da Educação (BRASIL, 2006), atendendo às exigências legais para a efetivação do projeto; naquele momento, organizado numa carga horária total de 3.918 (três mil e novecentos e dezoito) horas-aula de 50 (cinquenta) minutos, sendo distribuídas ao longo do curso: as atividades teóricas, o estágio de docência, o estágio de formação do pedagogo e as atividades complementares, destinando-se a formação de docentes para atuar na Educação Infantil (0-5 anos), nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, na Formação de Docentes em Nível Médio e para a Gestão Educacional, conforme o artigo 64 da LDBEN, (Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional).

A Matriz Curricular (DOM BOSCO, 2006) foi implementada em 2007 e aperfeiçoada em 2010, com base em meus estudos e ouvindo os professores e estudantes. Em 2007 fomos um dos cursos pioneiros no país a implementar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Destaco que o docente da disciplina era sujeito usuário da língua. Essa experiência contribuiu para o enriquecimento das relações do grupo, bem como para o aperfeiçoamento curricular para o exercício do compromisso social e a atuação ética.

Na Matriz de 2010, acrescentamos a disciplinas de Introdução à Pedagogia, Trabalho e Educação e houve o aumento na carga horária de Tecnologias Educacionais. O acréscimo valorizou o conteúdo próprio das ciências da educação, dando sentido mais pleno a formação do professor pedagogo, bem como para avançarmos na apreensão da concepção de formação omnilateral. Ficando definida na seguinte forma:

Composto por oito períodos semestrais, o curso elencou em seu currículo disciplinas articuladas com a teoria e a prática da educação. No primeiro período contemplávamos as disciplinas de Introdução a Pedagogia, A Formação do Professor para a Comunicação I, Filosofia da Educação I, História da Educação I, Sociologia da Educação I, Psicologia da Educação I e Metodologia da Pesquisa Científica I. No segundo período as disciplinas: Educação Formal e não Formal, Filosofia da Educação II, História da Educação II, Psicologia da Educação II, Tecnologia em Educação I, A Formação do Professor para a Comunicação II, Metodologia da Pesquisa Científica II e Trabalho e Educação. No terceiro período as disciplinas: Antropologia e Educação, Didática I, Educação Indígena, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Estatística Aplicada à Educação, Tecnologia em

Educação e Pesquisa e Prática Pedagógica I. No quarto período as disciplinas: Currículo e Conhecimento Escolar, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Arte, Didática, Corporeidade e Movimento, Pesquisa e Prática Pedagógica II. No quinto período as disciplinas: Fundamentos da Educação Infantil (0 à 5 anos), Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Língua Portuguesa, Literatura Infanto-Juvenil, Concepções e Métodos de Alfabetização, Meio Ambiente e Qualidade de Vida e Estágio de Docência I (Educação Infantil). No sexto período as disciplinas: Gestão Educacional e a Formação do Pedagogo I, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática, Educação e Diversidade, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais I, Ética e Educação, Estágio de Docência II (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) e Estágio de Formação do Pedagogo I. No sétimo período as disciplinas: Fundamentos da Educação Especial, Gestão Educacional e a Formação do Pedagogo II, Fundamentos Metodológicos das Ciências Naturais, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais II, Trabalho de Curso I, Estágio de Docência III (Educação de Jovens e Adultos) e Estágio de Formação do Pedagogo II. No oitavo período as disciplinas: Gestão Educacional e a Formação do Pedagogo III, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da História, Trabalho de Curso II, Estágio de Docência IV – (Formação docente – Ensino Médio) e Estágio de Formação do Pedagogo III. (DOM BOSCO, 2009).

Os Fundamentos da Educação tinham como base as ciências humanas e sociais, com destaque para a compreensão do currículo e do conhecimento escolar e a didática geral, e dessa, para a compreensão das metodologias específicas para o trabalho com as áreas e/ou disciplinas na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos. Assim, a estrutura e a organização do curso se deram de modo que a equipe com base nas experiências na Educação Básica, em especial na Educação Infantil e Anos Iniciais e na Formação Docente em nível médio, não tivesse grandes dificuldades, pois havia ali uma clareza de qual profissional deveria ser formado, embora a formação do professor pedagogo estivesse ampliada em diversas funções de magistério.

A Didática Geral destacou-se como uma disciplina articuladora entre os conhecimentos históricos das ciências humanas e sociais aplicadas; ou seja, as ciências que têm a educação como campo de estudo, os Fundamentos da Educação como a teoria e, conseqüentemente, articulado com a prática pedagógica a qual nos propúnhamos. Nesse sentido, buscamos de forma radical, rigorosa e sistemática que as áreas de conhecimento e disciplinas de metodologias tivessem, além de embasadas nas teorias estudadas nos

Fundamentos da Educação, constituíssem uma forma sistematizada do pensar, dizer e do fazer educação, para nós uma preocupação central.

Destacamos os estágios curriculares, que foram organizados em: Docência I (Educação Infantil – 0 a 5 anos), Docência II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental), Docência III (Educação de Jovens e Adultos) e a Docência IV (Formação de Docentes – Ensino Médio). Já os estágios de Gestão Educacional e formação do Pedagogo I, II, e III se davam nos três últimos semestres com carga horária de 216 horas para a disciplina e 162 horas para a prática e os estágios curriculares. Esses eram articulados aos conteúdos e processos das disciplinas, tendo como base a organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Educação de Jovens e Adultos, além da disciplina com o mesmo nome, contava com a carga horária de prática para o planejamento e estudos específicos da área de 36 horas e 54 horas para a efetivação do estágio na unidade escolar e/ou órgãos municipais e o estadual de educação, somando 90 horas. O mesmo ocorreu com a Prática e Estágio de Docência IV (Formação de Docentes – Ensino Médio), não havendo uma disciplina específica para a formação de professores em nível médio. Entendemos que a partir dos conteúdos ministrados, vários Trabalhos de Curso (TC) foram viabilizados, demonstrando um olhar específico da formação para os trabalhadores, contemplando a Educação Profissional e Técnica (EPT). Essa, contemplada com estágio curricular específico, gerou diversos debates daquela juventude e o corpo docente, visto que se tratava de uma oportunidade de o jovem se relacionar com seus pares, trazendo novas perspectivas para o seu projeto de vida.

A gestão educacional e a formação do pedagogo em *stricto sensu* também se figurou com importante destaque, em forma de disciplina ministrada em três períodos, somando-se à prática e ao estágio curricular supervisionado específico, conforme anexo. Dessas, lecionei nas disciplinas de Gestão Educacional e a Formação do Pedagogo I e II, com os conteúdos e os procedimentos necessários a função de Administração e Supervisão Educacional.

Ainda naquela mesma instituição participei da Comissão Própria de Avaliação (CPA), sendo o coordenador/presidente por três anos seguidos. Nesse sentido, para que os trabalhos avaliativos da instituição se implantassem, elaboramos coletivamente com os membros o plano de avaliação interna. Em seguida, solicitei o desligamento da presidência, e, por motivos de colaboração, fiquei até os anos de 2013 na vice-coordenação. Esse período também foi de valor para a aprendizagem da prática institucional. Naquela mesma época

também estive como representante dos coordenadores de graduação no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O Relatório de Avaliação para o Ato Regulatório de Reconhecimento do Curso (DOM BOSCO, 2011) destaca o cumprimento dos objetivos sócio-políticos do curso e a coerência do projeto do curso; a preocupação com os ambientes de aprendizagem e com as formas de apropriação científica das tecnologias; e a inclusão e a diversidade, dentro da perspectiva anunciada do trabalho como princípio educativo. Confirmou-se a peculiaridade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tratando-se de uma disciplina obrigatória em dois semestres, com 36 horas de carga-horária cada período, computando 72 horas no total. Também a Educação para as Relações Étnico-raciais, sendo abordada nos conteúdos das disciplinas, Antropologia e Educação e Educação Indígena, bem como na disciplina de Diversidade e Educação. As disciplinas foram ministradas ao longo do curso, em 72 horas cada uma, durante o semestre letivo, conforme a matriz curricular, em anexo.

Quando se refere à coordenação em geral, destaca-se no relatório que:

A Coordenação conta com 40 horas semanais para as atividades de coordenação, que lhe permitem dedicação à gestão do curso. Constatou-se pelas entrevistas realizadas, que a Coordenação é aberta ao diálogo, age com transparência no exercício de suas funções, revela conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e comprometimento em sua execução. (DOM BOSCO, 2011).

A questão do trabalho e educação sempre apareceu na minha trajetória pessoal como um sério problema de conciliação entre o exercício profissional e a formação. Embora o relatório tenha amenizado a situação da somente especialização do Coordenador, o próprio autor, ressaltando os créditos de mestrado, e a experiência e o desempenho rigoroso e comprometido das funções, ainda assim deixou uma lacuna em sua formação. Afirma o relatório que:

O Coordenador do Curso, Prof. Livaldo Teixeira da Silva, possui graduação em Pedagogia e Especialização em Orientação, Supervisão e Administração Escolar, com créditos no Mestrado em Educação – Políticas Públicas no Cotidiano Escolar na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Possui 13 (treze) anos de experiência no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e 7 (sete) anos, no magistério do Ensino Superior. Embora não possua pós-graduação stricto sensu, desempenha com rigor e comprometimento suas funções. (DOM BOSCO, 2011).

Por fim, o documento ressalta; “– a titulação do Coordenador do Curso (não obstante possua apenas Especialização, manifestou interesse em iniciar seus estudos no Mestrado com o apoio institucional)”. (DOM BOSCO, 2011).

Durante o curso tivemos diversos professores de renome que nos visitaram, ministraram palestras e dialogaram com o corpo docente sobre as questões próprias da formação pedagógica. Recordo-me que no início tivemos a presença do ilustre Professor Cesar Aparecido Nunes, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Cesar Aparecido Nunes nos falou sobre a questão da formação humana, destacando as perspectivas de Paulo Freire e Dermeval Saviani. O professor Edmilson Lenardão, da Universidade Estadual de Londrina, também nos contemplou com sua visita, nos colocando a problemática da educação no sistema capitalista e o papel da formação de professores, em especial do professor pedagogo. A professora Marta Sueli Sforni, da Universidade Estadual de Maringá, abordou a temática sobre a prática pedagógica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, enfatizando a teoria da atividade de Leontiev. Por fim, tivemos a honra de receber no Centro Cultural de Cornélio Procópio a presença do ilustre Professor Dermeval Saviani.

Dermeval Saviani ministrou palestra sobre “A Teoria e a Prática Pedagógica”, onde ressaltou a obra: *Pedagogia no Brasil: História e Teoria* (SAVIANI, 2008), para o público da Faculdade Dom Bosco, o Grupo de Pesquisa em Educação e Sexualidade e para população em geral. Na UENP ministrou palestra sobre a “O Papel do Pedagogo na Sociedade do Capital”, atendendo o convite do Centro Acadêmico, onde foi homenageado como o nome do Pai da Pedagogia Histórico-crítica. O autor esteve presente em Cornélio Procópio à convite da Professora Cláudia Bonfim (docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Dom Bosco) e por intermédio do Professor César Nunes da UNICAMP, conciliando posteriormente com o convite dos estudantes da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Naquela oportunidade, assisti a palestra do professor Dermeval no Centro Cultural de Cornélio Procópio, e entre o intervalo de uma palestra e outra, tive a graça de tomar um cafezinho com o professor. Perguntei-lhe “de qual lado estava a curvatura da vara”, – referindo-me a teoria da curvatura de vara de Lenin – a qual o autor se refere no livro *Escola e Democracia*. Ele fez silêncio por alguns segundos e respondeu simplesmente, “para o mercado”. Na conjuntura, entendi que seria algo importante para se levar em conta numa pesquisa para o objeto de estudo. Para tanto, ressalto que é no campo da contra hegemonia que nos posicionamos, em especial na formação de docentes.

#### 4.3.1. EXTENSÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIFICAÇÃO, EMPREGO E RENDA PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Em 2013, mediante aprovação em concurso público realizado no ano de 2010, fui convocado para o cargo de Pedagogo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Aceitei por perceber que os anos haviam passado e eu não havia estudado uma pós-graduação *stricto-sensu*, e o cenário que via naquela condição não estavam propícios. Participei de vários concursos; além da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Fui aprovado em todos no cargo de Pedagogo, ou seja, cargo técnico, justamente por não possuir diploma de mestrado ou doutorado. O projeto de Curso de Pedagogia na Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio foi um trabalho do qual participei em todas as etapas. Foi uma década da minha vida na qual trabalhei em torno desse projeto, o que me exigia ficar atento às questões curriculares e didáticas. Porém, aparece a contradição Trabalho e Educação, pois não teria como fazer uma pós-graduação *stricto sensu* trabalhando no Estado do Paraná e como professor e coordenador de Pedagogia no Ensino Superior no setor privado. Ser aprovado e assumir um concurso em Universidades Públicas era uma possibilidade de acesso e condições para fazer o mestrado em educação e me manter no trabalho de formação de professores em nível superior, do qual detinha a prática, porém sem o reconhecimento oficial.

Não tinha a visão de que o técnico tem uma carreira menos valorizada, o que não era uma preocupação minha no momento. Eu tinha uma formação em Pedagogia, uma especialização e uma experiência na área, de modo que minhas expectativas eram boas, de trabalhar num ambiente novo, além das expectativas de aprendizagem laboral. Ocorre que a experiência no Ensino Superior como docente e Coordenador me fez extrapolar minhas funções básicas, foi quando adentrei ao Projeto de Extensão: Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores (PPQPERJAT) para trabalhar com formação de professores e profissionais da educação. Nesse curso, além de participar da gestão e organização do trabalho pedagógico, também lecionei algumas disciplinas e participei de mesas redondas e debates sobre as concepções da educação e a qualificação docente e contribui com cinco orientações de Trabalho de Curso (TC).

No ano de 2014 escrevi o primeiro artigo intitulado: “Currículo Escolar no Brasil: uma história de reprodução e emancipação”, sendo publicado na revista científica da Faculdade

Dom Bosco – Cornélio Procópio - PR. Da Silva (2014) propõe a reflexão sobre as concepções que orientam o Currículo Escolar com base na Pedagogia Histórico-crítica, perpassando os principais momentos históricos da educação brasileira, objetivando a reflexão sobre um currículo emancipador. Nesse artigo, enfatizamos a transmissão-assimilação do conhecimento científico, filosófico e artístico, por meio da mediação pedagógica do conhecimento escolar, que favorece significativamente a emancipação das camadas populares. A produção desse texto se deu a partir das experiências de professor e pedagogo na rede municipal e estadual do Paraná. As experiências de trabalhador da educação não seriam as mesmas e não teriam os mesmos significados, que até então têm para mim, caso não houvesse a oportunidade, e sobretudo, a necessidade do estudo teórico.

Quanto à visão teórica, a pedagogia tem apresentado perspectivas, mas quando chega nas questões técnicas, tem dificuldade de colocar uma proposta de gestão e didática na escola, *locus* privilegiado da educação formal. Além disso, no ano de 2014 até os dias atuais, a UERJ vem sendo acometida por uma crise política e financeira do Estado do Rio de Janeiro; assim tivemos muitas dificuldades de Planejamento e implementação de um projeto coletivo de trabalho. Porém, nesse mesmo ano de 2014, iniciamos o Projeto de Extensão: “Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores”. Trata-se de uma experiência promovida pelo Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) em parceria com o Programa de Pós-graduação: Políticas Públicas e Formação Humana. A principal atividade formativa do projeto foi o curso com o mesmo nome do projeto, o que resultou na publicação do livro: Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA: Dilemas e Perspectivas. (NEVES; FRIGOTTO, *et al.*, 2015). Nesse trabalho escrevemos o capítulo introdutório com o mesmo título do projeto de extensão, junto com os seus líderes.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Sub-reitoria de Graduação e da Coordenadoria de articulação e iniciação acadêmicas (CAIAC), realizou o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR) e contou com a participação de nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas Atividades de Inserção em Práticas Acadêmicas no ano de 2017. O Projeto: Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores,

(...) envolvendo o Núcleo Acadêmico-Pedagógico (NAPE) do CAp, o Grupo de Pesquisa "Trabalho, Formação Humana e Políticas Públicas" e Cátedra e Rede UNESCO de Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN). O Projeto está vinculado aos nossos estudos a respeito das políticas de Educação

Profissional Técnica (EPT) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando contribuir com a necessária qualificação dos educadores que atuam em cursos de formação, capacitação e qualificação de trabalhadores em instituições de Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro. São relevantes os indícios sobre a pouca formação e experiência específicas dos corpos técnico-pedagógicos, bem como, sua necessidade de qualificação para lidar com o aumento de programas voltados para a profissionalização de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular na idade preconizada pela LDB. Os entes públicos apontam como características desejadas dos servidores envolvidos nestes programas: a sensibilidade em relação ao público alvo e a compreensão das especificidades das diferentes articulações entre a Educação Básica e as modalidades EJA e EPT. Por isso, nossas oficinas, debates, palestras etc. têm no desenvolvimento destas características uma prioridade. Entendendo que para operar a nova base técnica e científica, são necessárias novas qualificações os diferentes níveis de governos têm instituindo programas como PROEJA, PROJOVEM, PRONATEC, PRONACAMPO, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Cursos Técnicos Subsequentes etc. Este conjunto de iniciativas recebeu em nosso Estado 4.260 matrículas na EJA integrada à EPT, 140.939 alunos na EPT e 119.583 alunos em cursos profissionalizantes no ano 2013. (UERJ, 2017, s/p).

O Plano de Trabalho do Bolsista inclui os seguintes itens: O “Levantamento bibliográfico de ações de formação de educadores para a EJA e a EPT”, o “Estudo da legislação e das normas sobre extensão”, a “Definição de divisão de tarefas entre bolsistas no tocante aos acompanhamentos: a) Curso de Aperfeiçoamento; b) Cursos de Atualização; c) Educadores dos sistemas públicos; d) Profissionais que atuam em OSCIPs e na iniciativa privada; e) Articulação da equipe, setores, departamentos e unidades acadêmicas e administrativas”, o “Acompanhamento da Coordenação em reuniões com as instituições parceiras”, o “Levantamento de editais de órgãos de fomento a pesquisa e a extensão”, os “Planos de estudos e produção sobre a EJA, a EPT e o mercado de trabalho fluminense” a “Co-produção de banner para a UERJ Sem Muros e outros eventos acadêmicos”, a Co-produção de artigos científicos e comunicações orais”, o “Monitoramento das frequências nos cursos e eventos”, a “Análise e avaliação das atividades”, e as “Redações das monografias de conclusão de curso de Graduação”. Os pré-requisitos foram que os candidatos deveriam ser, preferencialmente, do Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais, sem prejuízo dos licenciandos e acadêmicos demais centros. (UERJ, 2017, s/p).

Tenho algumas dificuldades com a fragmentação dentro da Universidade, parece que nem todos estão na mesma sintonia. Entendo que cada um fala de um lugar de visão e vejo que por ser o CAP-UERJ uma escola departamentalizada, as pessoas não têm um amplo trabalho coletivo. Consegui integração no diálogo pedagógico, até porque vinha da experiência com os anos iniciais do Ensino Fundamental e esse segmento geralmente tem uma integração pedagógica maior; porém são as inúmeras dificuldades na integração dos Anos Finais e Ensino Médio. Nesse sentido, a preocupação com a leitura da realidade à luz das

teorias e práticas pedagógicas nos levou a não abandonar a teoria, posto que não existe prática que emancipa sem teoria emancipadora.

Em 2015 nossa ideia era a de tentar fazer frente à busca de superação da crise do Instituto, do Estado e do próprio país, por isso, eu e o Pedagogo Bruno Miranda Neves escrevemos o artigo: “O sentido do Pedagogo e da Pedagogia na Educação Escolar”. Fizemos uma abordagem crítica, com o interesse de ampliar o conhecimento do pedagogo sobre os fundamentos de seu trabalho, sua importância e especificidade. Embora não tenhamos tratado especificamente da didática, deixamos esse apontamento para a prática pedagógica, destacando:

O Planejamento e o Projeto pedagógico-curricular: (Objetivos e finalidades da Escola) e Plano de Trabalho Docente (sala de aula). Esses eixos, considerando nossa perspectiva, centrados nos saberes clássicos, nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas de transmissão-assimilação, sendo esse, um instrumento de ação-reflexão-ação de modo a organizar intencionalmente a prática educativa coletivamente. Sugerimos o movimento metodológico da pedagogia histórico-crítica, tendo com precursor Dermeval Saviani, que propõe cinco momentos a serem articulados: 1- Prática Social Inicial do Conteúdo, 2- Problematização, 3- Instrumentalização, 4- Catarse, 5- Prática Social Final. (NEVES e SILVA, 2015, p. 78-79).

#### 4.4. O CURSO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E DIDÁTICA

Por último, surgiu o curso de Fundamentos da Educação e Didática, que contribuiu significativamente para nossas motivações em pesquisar o assunto. O curso tem seus antecedentes no Projeto e no Curso de Extensão em Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores. Como docente e gestor, trabalhamos com as concepções da educação e sua relação com a educação profissional. No ano seguinte propomos o referido curso que foi aprovado pelo Departamento de Extensão da UERJ (DEPEXT).

(...) compreendendo o horizonte da formação humana orientada pelos princípios da politecnicidade e omnilateralidade, o projeto possui como objetivo geral qualificar profissionais com nível superior que atuem ou desejem atuar na EJA, na EPT e em Programas/Projetos/Ações com foco na profissionalização, respeitando as peculiaridades dos educandos. O projeto de extensão promove sistematicamente encontros formativos em parceria com escolas e instituições da sociedade civil, tais como: oficinas, seminários, ciclos de debates, palestras e o Curso de Aperfeiçoamento. Este último com carga horária de 180 horas contempla um conjunto articulado de módulos teóricos, de pesquisa e a produção de um artigo ou projeto de intervenção profissional por cada cursista. Dessa forma, as atividades desenvolvidas visam fortalecer a articulação orgânica da teoria e da prática, por meio da difusão do que é produzido nas pesquisas e nas atividades de ensino da universidade. Procura dialogar com as experiências das instituições e educadores

envolvidos, visando o fortalecimento de estudos conceituais e empíricos de temas que envolvem a EJA e a EPT. Como condição necessária para o aprofundamento dos conhecimentos sobre ambas as modalidades e suas articulações com o mundo do trabalho na sociedade nacional, a legislação educacional tem sido constantemente retomada. Construimos junto a grupos da sociedade conhecimentos sobre os processos educativos e nos valem dos resultados de pesquisas anteriores e de estudos em andamento. Os artigos da primeira turma de aperfeiçoados foram publicados, durante uma Jornada Científica no final de 2015. O levantamento dos currículos dos 32 aperfeiçoados revela que apresentaram e/ou publicaram 101 trabalhos científicos; está 87,5% empregada; 18,75% foi promovida; 10 egressos cursam mestrado e doutorado. O atendimento da turma 2016 do Aperfeiçoamento tem sido prejudicado pela precariedade financeira pela qual passa a UERJ. (NEVES e FRIGOTTO, *et al.*, 2017b).

No curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas também realizamos a orientação acadêmica do trabalho de curso, intitulado: Práticas Pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira na Contemporaneidade, e desse mesmo trabalho tivemos a incumbência de participar da apresentação na banca examinadora. Nossa proposta ressalta o papel da universidade pública, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

O projeto do curso de “Fundamentos da Educação e Didática” (DA SILVA, 2015, s/p), destaca que:

(...) é uma proposta do Núcleo Acadêmico Pedagógico do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira no bojo do Projeto de Extensão “Políticas Públicas De Qualificação Profissional, Emprego e Renda Para Jovens e Adultos Trabalhadores” coordenado por Bruno Miranda Neves e Gaudêncio Frigotto. A ideia é mobilizar o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica para as práticas docentes nas modalidades EJA e EPT, considerando que os educadores que nela atuam de forma criativa, procuram promover a aprendizagem dos conteúdos de suas disciplinas, mas que encontram poucas referências práticas de como fazê-lo, de maneira que, a inspiração da pedagogia progressista não se materializa na ação docente. Tanto na graduação quanto na pós-graduação, as discussões se voltam mais para aspectos teóricos fundantes do currículo integrado, das relações entre trabalho e educação, da politecnia etc. carecendo, portanto de um embasamento e experiências concretas que possibilitem aos mesmos educadores praticarem uma didática que dê conta da elevação do pensamento da prática social a teorização e o necessário retorno a prática social de uma forma mais elaborada. Com isto, esperamos estar articulando os saberes construídos em disciplinas da graduação e da pós-graduação por docentes que compõem este Projeto de Extensão com as práticas docentes do público alvo do mesmo projeto.

No ano de 2016 realizamos o curso de “Fundamentos da Educação e Didática” por meio de contrato entre o Centro de Produção da UERJ (CEPUERJ), o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e a Prefeitura de Cachoeiras de Macacu, no Estado do Rio de Janeiro, por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do município. Conforme o projeto, anunciamos como nossos objetivos, que era o de “instrumentalizar os professores da Educação Profissional Técnica (EPT) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para atuação didática condizente com as características de seus

curso, turmas e alunos.” e “Compreender os fundamentos e a prática da Educação Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, por meio da elaboração e análise, em equipes, de um Plano de Trabalho Docente-discente.” Planejamos avaliar processo e os resultados por meio da elaboração coletiva de um plano de trabalho docente. (DA SILVA, 2015, s/p).

O curso foi ministrado em parceria com os professores Jonas Magalhães, nos fundamentos ontológico-históricos da relação trabalho e educação, e Therezinha Regina Nogueira Nazar, que esteve conosco no terceiro e quarto dia, ministrando comigo a oficina de produção do plano de trabalho docente na perspectiva anunciada. Eu e Therezinha Nazar fizemos um protótipo do Plano de trabalho docente como o tema Trabalho.

Esses últimos dois anos, 2016 e 2017, foram também dedicados a vida acadêmica no Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação Profissional em Saúde e no Grupo de Pesquisa, Trabalho e Educação Profissional em Saúde, na linha de pesquisa: Educação em Ciências e Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ). Também não é demais salientar nossa participação no Grupo de Estudos THESE – Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde, sediado na Universidade Federal Fluminense (UFF), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Formação Humana, lembrando os conselhos de Marx quando afirma que em tempos de estagnação devemos produzir as ferramentas conceituais para a luta política e, por fim, afirmamos que sem essas ferramentas materiais e conceituais não há trabalho pedagógico.

Porém, ainda em 2017, também implementamos a segunda edição do Curso de Extensão em Fundamentos da Educação e Didática, desta vez no Campus Maracanã. Dessa vez o público atendido contemplou a Educação Básica, tendo participantes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio; assim apareceram as seguintes temáticas ou conteúdos específicos e suas respectivas áreas/disciplinas: Elementos da Comunicação: linguagem não-verbal (Língua Portuguesa), Imunologia, Os estados físicos da matéria (Ciências), História das Imagens (Artes). Os cursistas, de acordo com as necessidades pedagógicas e as orientações curriculares, definiram o objetivo geral e os específicos de acordo com os tópicos ou divisão/subdivisão do conteúdo estudo. O conteúdo estudado está sob uma fundamentação teórica adotada na pauta da ação prática, identificando o conjunto de determinados princípios e recursos que serão utilizados pelo professor para chegar aos objetivos propostos, levando em conta: o aluno, o professor e o Conteúdo abordado bem como a fase da vida na perspectiva da psicologia histórico-cultural. A Metodologia também é a explicação

minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho docente. É a explicação das características fundamentais da aula, de acordo com o instrumental utilizado pelo docente, da divisão do trabalho, das formas de interação com a classe, enfim, de tudo aquilo que se utiliza de forma metódica no trabalho; nos procedimentos práticos, a execução da atividade de planejamento, o Plano de Trabalho Docente-discente na Perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica (GASPARIN, 2012), constituindo uma didática que relaciona a prática-teoria-prática, movimento próprio do Materialismo Histórico Dialético. Na avaliação contemplamos a síntese das produções dos estudantes em confronto com nossas expectativas.

Especificamente em 2017 apresentamos comunicação oral no II Encontro da EJA, no Instituto Federal do Rio de Janeiro, no eixo Formação Continuada em EJA, com o título: “Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: extensão em formação continuada de educadores” (NEVES *et al.*, 2017) e no II Seminário do Laboratório de Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA) – Educação de Jovens e Adultos em tempos de destituição de direitos”. Em Neves *et al.* (2017a) e Neves e Frigotto *et al.* (2017b), relatamos as principais ações desenvolvidas no “Projeto de Extensão Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores”; justificando pela necessidade de capacitação específica e interdisciplinar para profissionais graduados que atuam ou desejem atuar junto ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de cursos da Educação Profissional Técnica (EPT). Quanto aos resultados,

(...) cadastramos 04 cursos de Atualização: Educação Brasileira: EPT e EJA; Políticas públicas de Qualificação Profissional na Educação Básica; Sociedade, Estado e Trabalho no Brasil, e; Fundamentos da Educação e da Didática. Este último curso e a Conferência “Educação no Brasil contemporâneo” foram ministrados em Cachoeiras de Macacu/RJ, através de convênio com aquela Prefeitura. Para nós, as atividades ora relatadas fortalecem os elos Ensino-Pesquisa-Extensão, tripé universitário, através de: aulas expositivas, debates e palestras com profissionais e pesquisadores com experiência nos temas estudados para propiciar formulação de propostas de intervenções profissionais adequadas a superação da “autoalienação” dos trabalhadores dentro de um quadro contraditório de afirmação/negação de direitos consagrados em lei. Esperamos que ao longo dos próximos anos, este Projeto consiga fortalecer suas inserções na sociedade, articulando de forma mais profícua experiências, investigações e propostas coerentes com os avanços pedagógicos, políticos e sociais com os quais nos comprometemos. (NEVES e FRIGOTTO *et al.*, 2017b).

Ainda nesse mesmo ano publicamos “A Questão da Formação e Qualificação Docente no PROEJA: uma análise sobre o Colégio Pedro II” (DA SILVA e SANTOS, 2017). Nesse trabalho, fizemos a resenha do livro: O PROEJA no Colégio Pedro II: Formação e Qualificação Docente em Questão (NEVES, 2015). Trata-se de uma investigação sobre a

implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na referida instituição<sup>17</sup>. O autor indaga:

Intrigante para nós é o fato de o Colégio Pedro II (CPII), mesmo não estando subordinado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), não tendo experiência com o público jovem e adulto e não tendo a obrigação de ministrar cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), decide fazê-lo. (NEVES, 2015, p. 13).

Neves (2015) ressalta a luta para uma formação que supere a fragmentação do trabalhador apesar do cenário pedagógico que se apresenta na contemporaneidade para os trabalhadores, que desde a década de 1990 produz o esfacelamento curricular e a própria qualificação dos trabalhadores. Destaca-se a consistente fundamentação teórica e analítica, revelando, grosso modo, uma pedagogia que correspondente à reestruturação produtiva, à pedagogia da hegemonia<sup>18</sup>, uma concepção que não tem como prerrogativa a apropriação dos conhecimentos historicamente validados.

Realça que no máximo acomodaria a precarização do trabalho e formação flexível para o trabalho simples. Segue contextualizando a investigação constatando que o Colégio Pedro II não possuía tradição na oferta de Educação Profissional. Isso evidencia as transformações institucionais pelas quais passou a referida instituição pública de ensino naquele momento. (SILVA e SANTOS, 2017, p. 246).

Quanto à análise empírica no próprio estabelecimento, constata-se o baixo percentual dos participantes de espaços formativos sobre a especificidade do público jovem e adulto trabalhador, sustentando nas fundamentações, a necessidade de valorização e a qualificação dos educadores, asseverando a necessidade da formulação de uma didática para a pedagogia histórico-crítica na educação do jovem adulto trabalhador, uma didática prepuciária, como valor de uso, tanto para os docentes que trabalham com esse público, quanto para o estudante. Enfim, uma resposta da pedagogia compreendida como ciência da educação.

---

<sup>17</sup> O Colégio Pedro II faz parte da rede de Educação Profissional e Técnica (EPT).

<sup>18</sup> Martins e Neves (2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a questão norteadora que nos orientou na pesquisa sobre a possibilidade de a Pedagogia Histórico-crítica atuar na superação da fragmentação do trabalho didático-pedagógico, na Educação do Trabalhador foi possível compreender que a fragmentação didático-pedagógica no trabalho escolar é um fenômeno inerente à própria escola na sociedade capitalista.

Nesse sentido, considera-se a necessidade de um contraponto racional; ou seja, um movimento contrário à fragmentação da valorização do conhecimento historicamente validado, permitindo as dimensões do conhecimento e suas plurideterminações, precedido pela consciência da inteireza dos conteúdos escolares, lançando mão do movimento exercido com base no Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx e F. Engels com o método da economia política.

Dermeval Saviani, ao fazer o contraponto às pedagogias tradicional e nova, propõe superá-las por incorporação. Dessa forma, pelo método de pesquisa também se dá o processo de aprendizagem, com as devidas intervenções pedagógicas, no processo de elaboração do conhecimento. Salientamos a importância da elaboração empreendida por Gasparin que nos permitiram maiores aproximações de uma didática da pedagogia histórico-crítica. Assim, conforme nossa pesquisa teórica e a narrativa do memorial, experimentamos a eficácia dessa metodologia e sua validade na qualificação do trabalho pedagógico, igualmente da formação da consciência crítica dos trabalhadores.

A referida fragmentação primeiramente se dá pela apropriação privada da terra por parte dos homens, o que leva a própria fragmentação social em grupos e classes com interesses antagônicos entre si. Trata-se, portanto, de um fenômeno antinatural, exigindo dos homens dominados um profundo esforço de sobrevivência, posto que foram fraturados em sua própria natureza de integralidade. Esse processo se assevera com o desenvolvimento do capitalismo e o desenvolvimento tecnológico, o que impede o trabalhador da realização do trabalho com seu pleno conteúdo, constituindo seu trabalho em trabalho apropriado por outrem numa forma abstrata; cerceia-se, assim, o desenvolvimento de sua formação numa perspectiva da totalidade e a própria efetivação na prática social global da educação politécnica e omnilateral.

Tratamos de questões que são pertinentes para responder à questão principal, o nosso problema de pesquisa. Ao iniciarmos indagando o que é didática e Pedagogia, pudemos perceber como essa disciplina ou área é relevante no curso de Pedagogia e Licenciaturas, e na

pós-graduação, atuando como elemento integrador dos fundamentos da educação e o trabalho como os conteúdos escolares relevantes para a prática social dos sujeitos aprendentes e para a organização do trabalho pedagógico docente, desde a compreensão dos fundamentos e bases nesse tipo de sociedade; e a possibilidade de atuação contra hegemônica em favor dos sujeitos que necessitam de se apropriarem dos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, fizemos uma problematização da didática e da pedagogia no cenário pedagógico contemporâneo, com fins de uma aproximação que tornasse possível identificar a ação do ideário das pedagogias do capital em detrimento do ser humano. Os fundamentos ontológico-históricos, políticos, econômicos e epistemológicos da educação do trabalhador, historicamente em disputa no capitalismo e, em especial, no Brasil, foram historicizados nos fornecendo de maneira simultânea a concepção que orienta as propostas no cenário pedagógico contemporâneo, suas perspectivas políticas, econômicas e socioculturais, bem como suas bases psicopedagógicas e didáticas; e, dessa forma, faz sua contraposição consciente.

A proposta de democracia e de escola democrática na visão da Escola Nova se choca com a visão da Pedagogia Histórico-crítica sobre a democracia na escola. Nessa visão, sugere-se uma democracia empírica no interior da escola, confundindo a função primaz desta. Porém, para a abordagem histórico-crítica, a democracia é uma construção social; a escola e o professor, para além do aluno empírico, deve ter um olhar histórico, pautado na realidade social, sendo necessário que atentemos para o aluno concreto, onde o conhecimento assume valor de uso e não mero fetiche.

Adotar a pedagogia histórico-crítica e sua materialização na escola e na sala de aula trata-se de fazer uma opção consciente por uma concepção de emancipação do trabalhador e pela formação para o trabalho ontocriativo, sem o reducionismo unilateral da sociedade capitalista nas fraturadas propostas que relativizam os saberes escolares e o conhecimento artístico, científico e filosófico. No Ensino Médio, a separação da competência técnica do compromisso político com a causa dos trabalhadores e a superação da sociedade de classes exige uma resposta. Parte dessa resposta pode estar, mesmo que insuficiente, ao nível de sala de aula e de escola, onde ocorre a ação, e mais que isso, trata-se de uma articulação pedagógica num movimento ético-político e de uma pedagogia afirmativa sobre o ato de ensinar e aprender de forma plena.

Os conceitos politecnicidade e educação politécnica e omnilateral serviram-nos como categorias que salientam a concepção epistemológica da pedagogia histórico-crítica, os quais são princípios fundantes de uma didática para uma educação emancipadora. Nesse sentido, a

articulação da fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-crítica e o processo de ensino-aprendizagem, considerando as elaborações da literatura sobre a temática, se deram no sentido do embate entre as visões pedagógicas do mercado que condicionam o senso comum pedagógico e uma proposta de sistematização que leva em conta uma formulação de historicidade e totalidade, permitindo também aferir sobre as particularidades na formulação da didática da pedagogia histórico-crítica, onde reafirmamos o importante papel dos autores Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin.

A didática da Pedagogia histórico-crítica é fundamental para a construção e elaboração da práxis educativa do ponto de vista dos jovens adultos trabalhadores. Por isso, fizemos alguns apontamentos pertinentes para o planejamento e aplicação dos conteúdos escolares na perspectiva didática da Pedagogia Histórico-crítica; dentre eles, destacamos a centralidade dos conteúdos escolares encarnados na vivência do educando e do professor. Nota-se que no planejamento proposto nos anexos de Gasparin (2012), os objetivos educacionais são relevantes e são apresentados como um importante exercício de consciência do trabalhador docente e do estudante trabalhador, e dessa forma, articulando os procedimentos metodológicos e avaliação para as diversas áreas do saber. Vejo que alguns pontos podem ser avançados em futuras pesquisas ou mesmo como exercício da própria prática escolar, que é possível historicizar nossas aulas como laboratório de pesquisa devendo utilizar essa forma de planejamento e plano de trabalho docente-discente. Historicizar as aulas ou um conjunto de aulas sob um determinado conteúdo estruturante e vários conteúdos específicos, de modo a ser possível destacar ações e respostas, resultados da prática pedagógica intencional aferida no fenômeno educativo nessa perspectiva, dessa forma, aprofundando o conhecimento mais concreto da atividade pedagógica e da própria Didática Geral e as respectivas metodologias de ensino-aprendizagem.

Por nosso objetivo central tratar-se da didática da pedagogia histórico-crítica na educação do jovem adulto trabalhador, buscamos também fundamentar a Instrumentalização dessa didática, recorrendo à Psicologia Histórico-cultural. Nesse sentido, o trabalho foi identificado como a atividade-guia; ou seja, a atividade principal naquela fase, considerando os aspectos histórico-sociais que organizam a vida em sociedade, ficando evidente a possibilidade de uma educação que desenvolva a consciência, imperativo da humanização.

Por fim, com o processo de resgate de nossa trajetória acadêmico-profissional foi possível não somente descrever o processo de formação *in lócus*, mas sobretudo, teve como ponto de partida, a localização dos condicionamentos na educação em sua totalidade e na pedagogia como particularidade e, especificamente, a didática como organização do processo

de ensino-aprendizagem. Ao longo de minha experiência e busca de uma didática crítica, agora ancorada na Pedagogia Histórico-crítica, penso que as maiores dificuldades para a assimilação dessa didática na prática pedagógica escolar está na formação do docente e do pedagogo, que muitas vezes não tem visibilidade científica e muito menos prática, sendo desarticulada por práticas externas ao didático-pedagógico não constituindo um conteúdo científico, artístico e filosófico, assim ainda não constituiu-se numa cultura para a organização da escola e da mediação principal de sua atividade fim. Cabe-nos difundir a Pedagogia Histórico-crítica indo ao encontro dos estudos das demais áreas do conhecimento; sem a adesão dessas torna-se um esforço sem efeito; porém é necessário a difusão de uma pedagogia científica na educação escolar sendo a Didática imprescindível.

Destacamos a relevância dos conteúdos clássicos, aqueles que sofreram os embates do tempo e permanecem vivos. Como trabalhador, a experiência, tanto na prática como dos estudos, nos possibilitou, por meio desse processo, maior aproximação e reconhecimento da condição humana em que vivemos, rompendo com as ilusões. Ilusões que curiosamente sempre estão presentes nos discursos pedagógicos dominantes.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. *Idade Adulta e o Desenvolvimento Psíquico na Sociedade de Classes: Juventude e Trabalho*. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.) **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**, 3ª ed. - rev. e ampl. - São Paulo: Moderna, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Mente, Sociedade e Comportamento**. Visão Geral. Washington, Relatório, 2015. Disponível em <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Publications/WDR/WDR%202015/Overview-Portuguese.pdf> . Acesso em 07/2016.

\_\_\_\_\_. **Sítio do Banco**, 2016. Disponível em <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil> Acesso em 07/2016.

BANCO MUNDIAL, Grupo. Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasil Revisão das Despesas Públicas. Vol. 1: Síntese, 2017. In: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> .

BRASIL. Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, Paraná: [Imprensa Oficial], 1990.

BRASIL, Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Orientadoras**. Portal Dia-a-Dia Educação. Curitiba, 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf). Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

BRASIL, Estado do Paraná. Secretaria Estadual da Educação. **Quadro das Tendências Pedagógicas**. Portal dia-a-dia Educação. Curitiba, 2008. Disponível em: [www.pr.gov.br/portals/portal/cadep/tendencias\\_pedagogicas.pdf](http://www.pr.gov.br/portals/portal/cadep/tendencias_pedagogicas.pdf) . Acesso em 14 ago. 2014.

BRASIL, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Atividades de Inserção em Práticas Acadêmicas -2017** [on line]. Sub-reitoria de Graduação. Coordenadoria de articulação e iniciação acadêmicas – CAIAC. Programa de Iniciação Acadêmica – PROINICIAR. 2017. Disponível em: [http://www.proiniciar.uerj.br/pluginfile.php/24424/mod\\_label/intro/Projetos%20CEH.pdf](http://www.proiniciar.uerj.br/pluginfile.php/24424/mod_label/intro/Projetos%20CEH.pdf). Acesso em novembro de 2017.

BRASIL, **LEI Nº 13.415**, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3). Acesso em 26 de fev. de 2017.

BRASIL. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDB nº 9.394/96**.” 20 de 12 de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

COLETÂNEA CBE. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1992b.

CORAZZA, S. M. “Manifesto por uma dida-le-tica”. **Contexto em Educação**, Ijuí, Vol. 6, n.22, pp. 83-99, Abr. jun. 1991.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológico e políticos**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

DA SILVA, Livaldo Teixeira. Currículo Escolar no Brasil: uma história de reprodução ou emancipação? - v. 2, n. 2, **Revista Científica da Faculdade Dom Bosco** de Cornélio Procópio, Paraná, 2014. Disponível em: <<http://facdombosco.edu.br:7080/revseer/index.php/revdireito/article/view/39/30>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_. Projeto de Curso de Extensão em *Fundamentos da Educação e Didática*. **SIEXT – Sistema de Extensão** / Departamento de Extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEPEXT/UERJ), Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_; DOS SANTOS, Jordan Rodrigues. A Questão da Formação e Qualificação Docente no Proeja: uma análise sobre o Colégio Pedro II. **e-Mosaicos**, UERJ, v. 6, n. 12, p. 243-246, set. 2017. ISSN 2316-9303. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/26641/21465>>. Acesso em: 04 mar. 2018. doi: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.26641>.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental*. A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Trad. de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [s.l.: s.n.], 2009. [Textos publicados na Revista **Soviet Educacion**, Nova York: Taylor & Francis, v. 30, n. 8, sob o título “Problems of developmental teaching. The Experience of theoretical and experimental psychological research – excerpts”, do original russo].

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo, Cortez/Brasília, MEC/UNESCO, 2006.

DOM BOSCO, Faculdade (FDB), **Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia**, Curso de Pedagogia – Coordenação Pedagógica Geral, Biblioteca da FDB, Cornélio Procópio – PR, 2006.

DOM BOSCO, Faculdade (FDB), **Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia**, Curso de Pedagogia – Coordenação Pedagógica Geral, Biblioteca da FDB, Cornélio Procópio – PR, 2009

DOM BOSCO, Faculdade (FDB), **Relatório de Avaliação para o Reconhecimento do Curso de Pedagogia** – Coordenação Pedagógica Geral, Biblioteca da FDB, Cornélio Procópio – PR, 2011.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES [online]**. vol. 19, n. 44, Campinas, 1998. p. 85-106. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008). Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. — Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ELKONIN, D. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica em la**

**URSS:** antologia. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 104-124.

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

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 34. Ed – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. & CAMPOS, M. O. “Leitura da palavra... leitura do mundo”. **O Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, pp. 4-9, fev. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. – **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 509-519, set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160967.pdf>.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 28 fev. 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** – 5. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_.; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica:** da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> . Acesso em: 18 set. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 1970.

KASPCHAK, Marilene. **Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no Processo de Formação Docente-Discente.** 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2013.

KUENZER, Acácia. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SAFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LÊNIN, V. I. Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento. In: --. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Editora Alfa – Omega, 1980. t. 3, p. 79-214.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-84.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (livre docência) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010.

LUCE, Mathias Seibel. **Brasil**: nova classe média ou novas formas de superexploração da classe trabalhadora? *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 169- 190, Abr. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462013000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462013000100010&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 09 Set. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462013000100010>.

LUCKÁCS, Georg. “**As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**”. s.l., s.d.

LYOTARD, Jean Francois. **A Condição pós-moderna**. 7 ed. Rio de Janeiro, José Olímpio, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**. São Paulo, Cortez, 1989.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**: Conceitos e características de Metodologia Quantitativa e Qualitativa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS. “Vida e história na sociologia de Florestan Fernandes”. **Revista USP** – dossiê Florestan Fernandes, n. 29, mar.-mai., p. 14-19, São Paulo, 1996.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categoria de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**. Maringá: UEM, v. 15, n. 4, p. 675, 683, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.) **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento da velhice. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção Educação Contemporânea)

Martins, André S.; Neves, Lúcia M.V.(orgs.). **Educação básica**: tragédia anunciada?, Xamã, São Paulo, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. Trad. do alemão de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1983. v. 1, t. 1.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Livro III. São Paulo: Abril Cultural, 1985. t. II.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Trad. Reginaldo Sant' Anna. 27ª. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASETTO, M. T. “Mediação pedagógica e o uso da tecnologia”. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, Papirus, 2000.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MESQUITA, Mario Cezar Barroso. **Manual de formatação de trabalhos de conclusão de curso** / Mario Cezar Barroso Mesquita e Sarah Tavares Pimenta Mesquita. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. *Politecnia e educação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.* In: **Observatório do Ensino Médio.** UFPR, Paraná, 2013, pág. 1-41. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/silva-lima-filho-e-moura-politecnia-e-formac3a7c3a3o-integrada.pdf>. Acesso em setembro de 2016.

NATADZE, R. G. “A aprendizagem dos conceitos científicos na escola”. In: LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia II – investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos.** Lisboa, Estampa, 1977.

NEVES, Bruno Miranda. **O PROEJA no Colégio Pedro II: formação e qualificação docente em questão.** RJ: RPC Editora, 2015.

\_\_\_\_\_; FRIGOTTO, Gaudêncio, (et. al org.). **Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA: Dilemas e Perspectivas.** – Rio de Janeiro: RPC Editora, 2015.

\_\_\_\_\_; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores.** [Projeto de Extensão]. RJ: UERJ, 2014, p. 21, mimeo.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; NAZAR, Terezinha; REIS, Marcela; FERNANDES, Andrea; SILVA, Lincoln. **Políticas públicas de qualificação profissional & EJA: dilemas e perspectivas.** Rio de Janeiro: RPC Editora, 2015.

\_\_\_\_\_; SILVA, Livaldo Teixeira. O Sentido da Pedagogia e do Pedagogo na Educação Escolar. **e-Mosaicos**, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - Cap-UERJ, Rio de Janeiro, 4, jul. 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17123>>. Acesso em: 27 Fev. 2017.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César Franca. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/apresentacao/dowlivfictec.html>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro, Forense, 1970.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo.** São Paulo, Paz e Terra, 2000. Segunda Parte. As lutas políticas: O Estado condensação de uma relação de forças. Págs. 125 a 164.

\_\_\_\_\_. **O Estado, o poder, o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal. 1980.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trab. educ. saúde* [online]. 2003, vol.1, n.1, pp. 93-114. ISSN 1981-7746. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** – Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, [S.l.], v. 16, n. 70, p. 30-48, maio 2017. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>>. Acesso em: 18 set. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 493-496, set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-21-62-0493.pdf>.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.** São Paulo, Ática, 1984.

RODRIGUES, J. P. **Os pedagogos da Escola Nova do Brasil no filme "Educadores Brasileiros"**. 2013. Disponível em: <http://www.diarioliberalidade.org/brasil/lingua-educacom/40424-os-pedagogos-da-escola-nova-do-brasil-no-filme-educadores-brasileiros.html> Acesso em: ago. 2015.

ROSSLER, João. **Sedução e Alienação no discurso construtivista.** Campinas, Autores Associados, 2006.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED: Campinas: Autores Associados, v. 18, n. 54, p. 717-799, set. 2013. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid:S1413-24782013000300011&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

SAVIANI, Demerval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. In: *Revista ANDE*, São Paulo, nº 9, 1985.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 Feb. 2018. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** – 15. ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em 11 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. - Campinas: Autores

- Associados, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia no Brasil: História e Teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política** – 41. ed. - Campinas: Autores Associados, 2009.
- \_\_\_\_\_; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02> . Acesso em: 28 de fevereiro de 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **Educação em diálogo.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.
- \_\_\_\_\_. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **Colóquio Internacional Marx e Engels**, 7., 2012, Campinas. Anais... Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2012. p. 1-15. Disponível em: [http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf). Acesso em 28 de fevereiro de 2017.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.
- SCALCON, Suze. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.
- SCHULTZ, Theodore. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa.** Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (2. 2017: Rio de Janeiro, RJ). **Educação de jovens e adultos em tempos de destituição de direito: anais eletrônicos / organização Alessandra Nicodemos; colaboração Luciana Meireles.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2017. 211 p.
- SINGER, Paul. “Reminiscências de Florestan Fernandes”. **Revista USP** – dossiê Florestan Fernandes, n. 29, mar.-mai., p. 42-48, São Paulo, 1996.
- TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção Social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte: ABPS, v. 26, n.1, p. 137-147, 2014.
- VASCONCELLOS, C. dos S. “Construção do conhecimento em sala de aula”. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, 1993.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VIGOTSKY, Lev. Semenovich. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo, Martins Fontes, 2001b.
- WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** Campinas, Papyrus, 1989.