

**RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I: ASPECTOS  
TEÓRICOS E PRÁTICOS**

**São Paulo**

**2019**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de São Paulo



**Programa de pós-graduação em Artes – Mestrado**

**RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I: ASPECTOS  
TEÓRICOS E PRÁTICOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Arte e Educação.

Linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

**São Paulo**

**2019**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

S237c Santos, Raquel Elisabete de Oliveira, 1978-

Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I : aspectos teóricos e práticos / Raquel Elisabete de Oliveira Santos. - São Paulo, 2019.

201 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Educação de crianças - Brasil. 2. Pedagogia critica. 3. Conflito social. 4. Ensino fundamental. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 370.981

**RAQUEL ELISABETE DE OLIVEIRA SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES À IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I: ASPECTOS  
TEÓRICOS E PRÁTICOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” - São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre em Arte e Educação.

Linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientador: João Cardoso Palma Filho

Data da defesa: 13/06/2019

Membros componentes da banca examinadora:

---

**Presidente e orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho**

Universidade Estadual Paulista (Unesp) – São Paulo/SP

---

**Membro titular:**

**Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade**

---

**Membro titular:**

**Prof. Dr. Lucas André Teixeira**

Dedico esta pesquisa a meu irmão *Rodrigo Sales de Oliveira (in memoriam)*, que não conseguiu realizar seu sonho de frequentar uma universidade pública. Esse espaço na universidade pública por mim conquistado É NOSSO, dos filhos da classe trabalhadora. Continuarei lutando para que assim seja, cada vez mais. Que todos os espaços de conhecimento e de poder sejam nossos, dos filhos da classe trabalhadora!

## AGRADECIMENTOS

A minha família, *a meus filhos, Gustavo e Marina, e a meu marido Alexandre* pelo apoio, pela paciência e pela compreensão de minhas falhas e omissões neste percurso de estudos. Amo vocês!

A minha tia *Valdice Natália de Oliveira* por ter me assegurado condições de estudo, assim como me guiado para a escolha de minha profissão, que é meu lugar no mundo: a carreira do magistério.

A todos os professores das disciplinas que cursei ao longo do mestrado por me possibilitarem o acesso aos repertórios necessários à construção deste trabalho, mas, de modo especial, à *Professora Rita Luciana Berti Bredariolli* por sua acolhida no início do mestrado e à *Professora Juliana Pasqualini* por partilhar seus conhecimentos e por ser um exemplo a ser seguido pela coerência que demonstra entre seus discursos e suas ações.

A todos os profissionais da Emeb *Prof. Carlos Foot Guimarães*, que assumiram comigo o desafio de colocar a escola pública a serviço dos interesses da classe trabalhadora. Muito obrigada, companheiros queridos!

À amiga querida *Sandra Cristina Severino* pelo amparo, pelo apoio e pela amizade.

Aos inúmeros colegas do sistema municipal de educação de Jundiáí, que, em alguma medida, apoiaram-me neste processo e, de modo especial, à minha amiga-irmã *Marjorie Samira Ferreira Bolognani*.

À *Maria Cláudia Saccomani* por sua postura solícita e pelos conhecimentos partilhados comigo.

À *Pepita Saloti Polido*, minha parceira mais experiente, companheira de estudos, de sonhos e ideais, que foi fundamental em todo o percurso do mestrado, que me mostrou que a universidade pública é o nosso lugar, o lugar da classe trabalhadora!

Aos professores *Carolina Romano* e *Lucas André Teixeira*, que compuseram a banca de qualificação, por suas importantes contribuições e por sua generosidade.

De modo especial, ao *Professor João Cardoso Palma Filho* por me permitir a realização deste sonho, por me acolher em sua sala de aula, como faz com tantos outros,

por sua generosidade e por seu compromisso com a educação brasileira, tão evidente em suas ações. Muito obrigada, Professor Palma! Será sempre um grande exemplo para mim!

## RESUMO

O presente estudo, que tem como perspectiva metodológica a epistemologia materialista histórico-dialética, desenvolveu-se durante a implementação da pedagogia histórico-crítica em uma escola de Ensino Fundamental I, da cidade de Jundiaí/SP. Definiu-se como problema de pesquisa a investigação acerca de como podem se configurar as práticas pedagógicas sob a concepção da pedagogia histórico-crítica, buscando verificar e compreender como essa pedagogia pode se materializar na prática cotidiana de uma escola pública de Ensino Fundamental I. A pesquisa tem, desse modo, um caráter não só analítico-crítico, mas também propositivo, na medida em que objetiva identificar formas de materializar as proposições da pedagogia histórico-crítica na realidade da escola, colocá-las em prática, assumindo a luta de classes no contexto da educação ao executar ações que visam a colocar a escola pública a serviço dos interesses das classes subalternas. Pretende-se contribuir para a construção de subsídios teórico-práticos que fundamentem a implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I. Com isso, opta-se por analisar o processo educativo à luz dos interesses da classe trabalhadora, com a clara intencionalidade de buscar uma educação que siga as necessidades dessa classe. Não se objetiva neutralidade ou isenção. Pelo contrário, há assunção de um compromisso político com a transformação social, visto que se tenciona a implementação de uma pedagogia socialista em um processo no qual a atividade teórica oriente a mudança da realidade objetiva, qual seja, a prática educativa na escola pública.

**Palavras-chave:** Pedagogia histórico-crítica. Educação escolar. Luta de classes.



## RESUMEN

El presente estudio, que tiene como perspectiva metodológica la epistemología materialista histórico-dialéctica, se desarrolló durante la implementación de la pedagogía histórico-crítica en una escuela de Educación Primaria de la ciudad de Jundiaí/SP. Se definió como problema de investigación la búsqueda de cómo pueden configurarse las prácticas pedagógicas bajo la pedagogía histórico-crítica, intentando verificar y comprender como esa pedagogía puede materializarse en la práctica cotidiana de una escuela pública de Educación Primaria. La investigación, de esa manera, tiene un carácter no solo analítico y crítico, sino también propositivo, pues objetiva identificar formas de materializar las proposiciones de la pedagogía histórico-crítica en la realidad de la escuela, ponerlas en práctica, asumiendo la lucha de clases en el contexto de la educación al ejecutar acciones que buscan que la escuela esté a servicio de los intereses de las clases subordinadas. Se pretende contribuir con la construcción de fundamentos teóricos y prácticos que basen la implementación de la pedagogía histórico-crítica en escuelas de Educación Primaria. Así, se elige analizar el proceso educativo bajo los intereses de la clase obrera, con la clara intención de buscar una educación que siga las necesidades de esa clase. No se objetiva neutralidad u omisión. Por lo contrario, se asume un compromiso político con la transformación social, pues se aspira a la implementación de una pedagogía socialista en un proceso en que la actividad teórica oriente el cambio de la realidad, o sea, de la práctica educativa en la escuela pública.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Educación escolar. Lucha de clases.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Periodização do desenvolvimento psíquico.....	42
<b>Quadro 2</b> – Questionário para pais.....	65
<b>Quadro 3</b> – Matriz curricular.....	71
<b>Quadro 4</b> – Proposta de sistematização de planejamento semanal – 1º semestre – 1º ano – alfabetização.....	134
<b>Quadro 5</b> – Conteúdos para o trabalho com as questões étnico-raciais.....	174

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DEFININDO A ESCOLA QUE QUEREMOS.....	26
1.1	Concepções fundamentais: o homem, a escola e a sociedade projetados pela pedagogia histórico-crítica.....	27
1.2	Os agentes da prática educativa: docentes e educandos.....	34
1.3	Os conteúdos e as formas de ensino: currículo e método.....	41
2	CONHECENDO PARA INTERVIR: DESVELAMENTO DA REALIDADE E A APROXIMAÇÃO DO OBJETO A PARTIR DAS PRÁTICAS EXISTENTES NO COTIDIANO DA ESCOLA QUE TEMOS.....	61
2.1	A escola.....	61
2.2	Análise das práticas no interior da escola: identificação das pedagogias do “aprender a aprender”.....	72
3	AS TOMADAS DE DECISÃO: O MOMENTO CATÁRTICO OU A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁXIS (NOVA PRÁTICA SOCIAL).....	94
3.1	Investimento na formação dos professores.....	97
3.2	Alfabetização na perspectiva histórico-crítica.....	105
3.3	Romper com padrões minimalistas de currículo e com a prevalência do extracurricular sobre o curricular.....	134
3.4	A defesa da transmissão dos conhecimentos.....	142
3.5	Desvinculação das ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas.....	151
3.6	Reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural: o trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular.....	158
3.7	O Conselho de Escola como espaço para a organização popular.....	175
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	195



## INTRODUÇÃO

[...]o papel da escola não é 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, 2015, p. 201)

Esta pesquisa surgiu em um contexto de implementação — na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, São Paulo, na qual exerço<sup>1</sup> o cargo de diretora de escola — de novas diretrizes que determinavam às escolas a adoção da pedagogia crítica como concepção de ensino. Essa proposta foi apresentada às escolas em 2013 por meio do documento *Diretrizes Pedagógicas Fundamentais Iniciais da Secretaria Municipal de Educação: Educação como ação política transformadora*, que expunha que:

A concepção de educação que mais atende aos reclamos sociais e responde à renovação educacional é a Pedagogia Crítica, a qual congrega uma gama de autores a ela associados. Essa concepção compromete-se com uma educação indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social. Para implementá-la, faz-se necessário instaurar processos preparatórios para formar os membros das comunidades escolares no espírito da participação, com sua inserção nos debates sobre a gestão das escolas. Além disso, a Pedagogia Crítica defende também a criação de novas formas de organização do ensino, com a introdução de novos conteúdos curriculares e novas práticas pedagógicas, dando especial ênfase à integração das diversas áreas do conhecimento e temas que norteiam a proposta educacional. Em sua visão da profissão docente, propõe a participação dos educadores na elaboração de propostas que subsidiem as decisões nas diversas esferas educacionais. Estes devem orientar seu olhar por meio de uma reflexão crítica sobre sua prática, cumprindo com seus compromissos éticos e seu envolvimento na superação de todas as formas de exclusão dos estudantes, especialmente os das camadas populares, do seio da escola. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ – GESTÃO 2013 – 2016, 2013, p. 1)

Essa transformação, de imediato, pressupunha uma mudança radical nos rumos da Educação Municipal. Até então, as orientações, as práticas e as políticas implementadas apontavam para uma concepção pedagógica que em nada coincidia com as perspectivas de uma pedagogia crítica.

---

<sup>1</sup> Utilizo, na Introdução, a primeira pessoa do singular, pois relato algumas experiências individuais. A partir do Capítulo 1, a escrita do texto está na primeira pessoa do plural.

Dentre essas práticas que antecedem a definição desse novo ponto de vista, destacam-se alguns fatores. Um deles é a adoção de materiais apostilados para todas as áreas do conhecimento, desde a Educação Infantil I, declaradamente alinhados às pedagogias hegemônicas, que propõem uma educação para a adaptação às condições sociais vigentes, com a oferta de formação para os docentes totalmente atrelada à aplicação dos materiais, uma vez que tais cursos eram desenvolvidos pelas próprias empresas fornecedoras dos apostilados. Havia também a implementação de um currículo municipal a ser desenvolvido por todas as escolas, elaborado a partir do material apostilado adotado, com um observável patamar minimalista de educação. Além disso, existia o controle, feito pela Secretaria de Educação, do atingimento das metas pelas escolas com a criação de *rankings* de desempenho e com a adesão a sistemas institucionais externos de avaliação, a exemplo do Saesp<sup>2</sup> e de outros decorrentes dos materiais apostilados, programas e projetos<sup>3</sup> adotados (comprados) pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas. A intencionalidade dessas ações era explícita e já havia sido divulgada pelo então secretário municipal de educação, por ocasião de reuniões; porém, não fora concretizada. Ela consistia na utilização de tais resultados para a definição de impactos na remuneração dos profissionais da Educação por meio de um sistema de bonificação por meritocracia.

Assim, ao deparar-se com os referenciais teóricos acerca das pedagogias críticas, a equipe escolar da Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) *Prof. Carlos Foot Guimarães*<sup>4</sup>, na qual sou diretora, fez opção pela implementação da pedagogia histórico-crítica. Tal escolha justifica-se por, *a priori*, nos primeiros contatos com as teorizações, fazer muito sentido para os profissionais dessa unidade pensarem a adoção de uma perspectiva que se posiciona a favor da escola pública, a serviço dos interesses da classe trabalhadora, e defende o potencial da instituição de ensino enquanto colaboradora na

---

<sup>2</sup>Saesp: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

<sup>3</sup>No quadriênio de 2008 a 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiá adotou materiais apostilados para todo o Sistema, quais sejam: para a Educação Infantil, o Ciranda/Mathema e, para todos os anos do Ensino Fundamental, o programa da Fundação Bradesco. Além dos apostilados, foram adquiridos os programas *Amigos do Zip*, *MindLab – Mente inovadora* e *Sistema Positivo* (com recursos tecnológicos e plataformas pedagógicas *online*, a plataforma de exercícios e avaliações *Aprimora Educacional*, visando à preparação dos alunos para as avaliações institucionais, e o Programa de Ensino Sistematizado das Ciências(Pesc), sendo este último destinado apenas para as escolas com funcionamento em tempo integral.

<sup>4</sup>Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental I. Mas ela tem atendido, em caráter de exceção, algumas turmas de Educação Infantil (entre duas e quatro classes) a partir de 2016. Essa instituição também acolhe, no período noturno, uma turma descentralizada de Educação de Jovens e Adultos. A sede da EJA é responsável pela gestão dessas salas descentralizadas, cabendo às escolas municipais apenas a cessão do espaço.

transformação social a partir do resgate de sua especificidade: a escola como lócus privilegiado de humanização a partir do acesso ao arcabouço de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

É nesse contexto de mudanças que foi por mim pretendido tomar como objeto de pesquisa esse processo que se desenvolveu. Esse movimento se propunha à implementação das novas diretrizes por meio do planejamento e da execução de uma formação colegiada, que parte da compreensão dos docentes como profissionais intelectuais autores de suas práticas e da importância e da viabilidade da gestão pedagógica democrática, acerca das concepções teóricas da pedagogia histórico-crítica. Assim, da apropriação de uma rede de signos, qual seja, o repertório teórico da pedagogia histórico-crítica, pela equipe escolar deveria decorrer a consequente avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em vigor na escola e sua reformulação, com vistas a adequá-lo às perspectivas da pedagogia em estudo. Convém explicitar que a aproximação a essa abordagem foi proposta e conduzida por mim, no exercício da direção da escola.

Para o planejamento do processo de formação de professores acerca do ideário da pedagogia histórico-crítica, tomei como pressuposto teórico o método proposto por Dermeval Saviani (2008) enquanto caminho para a efetivação de uma pedagogia histórico-crítica. Construí, assim, um movimento de formação com os profissionais que atuam na escola que iria da síntese à síntese, “de uma visão caótica do todo, a uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, buscando conceituar o processo de formação daqueles que atuam no processo educativo como uma atividade mediadora no seio da prática social global.” (SAVIANI, 2008, p. 59).

A formação de professores ocorrida na escola é compreendida, portanto, como uma unidade dialética: ao mesmo tempo em que o desafio de reconstrução da prática está posto na prática social inicial, manter-se-á presente durante todo o processo, inclusive na prática social “final”, já que a necessidade de reformulações nunca se esgotará. Ainda, a problematização estará igualmente presente em todos os momentos, já que o processo de estudos proposto tem sua razão de ser na eminência de um problema a resolver, qual seja, a mudança nas práticas pedagógicas à luz de uma nova concepção teórica e, decerto, a instrumentalização, o acesso ao arcabouço teórico evidenciará múltiplas determinações do problema posto *a priori*. Do mesmo modo, os momentos catárticos, permeiarão todo o movimento, uma vez que haverá mudanças importantes na forma de os integrantes da equipe escolar entenderem os processos educativos, que poderão reverberar em mudanças em suas práticas e em ampliações de consciência, não só ao fim de toda essa ação, mas

durante todo o seu desenvolvimento. São momentos que se implicam, imbricam-se, relacionam-se dialeticamente.

Nesse sentido, a compreensão do método da pedagogia histórico-crítica como base para a organização da formação de professores busca romper com o “etapismo” que tem, muitas vezes, marcado sua compreensão e sua aplicabilidade. Para efetuar tal proposta, é necessário entender o que afirmam Lavoura e Marsiglia (2015, p. 4):

precisamos compreender a relação já anunciada entre o método de Marx (2011) e o método pedagógico de Saviani (2008a), de modo a realizar uma proposição pedagógica histórico-crítica. Sustentar uma prática educativa pautada pelo materialismo histórico-dialético pressupõe movimento, historicidade, contradição e totalidade. Daí que a pedagogia histórico-crítica não possa ser didatizada em passos estanques, que se submetem à lógica formal e assim perdem a essência, a dinâmica dessa teoria pedagógica, transformando-se em algo esvaziado, quase um receituário, que em lugar de oportunizar o avanço da escola, só a reforça como farsa.

Nesse contexto, tomo como *problema de pesquisa* a investigação acerca de como podem-se configurar as práticas pedagógicas sob a concepção da pedagogia histórico-crítica, buscando verificar e compreender como essa pedagogia pode se materializar na prática cotidiana de uma escola pública de Ensino Fundamental I. A investigação assume, assim, um caráter não só analítico-crítico, mas também propositivo, na medida em que este estudo *objetiva* identificar formas de materializar as proposições da pedagogia histórico-crítica na realidade imediata da escola, compreendendo o processo inicial de sua implementação, assumindo a luta de classes no contexto da educação ao executar ações que visam a colocar a escola pública a serviço dos interesses da classe subalterna. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contribuir para a construção de subsídios teórico-práticos que fundamentem a implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I.

Destarte, torna-se emergente a necessidade de desvelamento das práticas existentes no cotidiano da escola. Com isso, a pesquisa, que se assenta na epistemologia materialista histórico-dialética, adquire um caráter de reprodução ideal do movimento real do objeto investigado, qual seja, a prática político-pedagógica que se desenvolve no interior da instituição de ensino e que se quer transformada pelo novo referencial teórico.

A pesquisa denota a opção por analisar o processo educativo à luz dos interesses da classe trabalhadora, com a clara intencionalidade de buscar uma educação que se coloque à disposição dos interesses dessa população. Não pretendo ter neutralidade ou



isenção. Pelo contrário, assumo um compromisso político com a transformação social, na medida em que tenciono a inserção de uma pedagogia socialista, em um processo no qual a atividade teórica oriente a transformação da realidade objetiva, qual seja, a prática educativa na escola pública. Nesse sentido, urge reiterar a opção pela epistemologia materialista histórico-dialética como aporte deste trabalho.

Diferentemente a produção intelectual marxista, ou seja, sustentada pela ontologia marxiana, constrói um tipo de conhecimento que para além de explicitar o real em sua essencialidade, coloca-se claramente a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo. Neste sentido, buscar no materialismo-histórico dialético os fundamentos para o trabalho de pesquisa é também uma questão ético-política. (MARTINS, 2007, p.13)

Compreendendo como critério de verdade a prática social, a pesquisa pretende furtar-se do aprisionamento ao empírico, superando a imediaticidade do objeto. Trata-se, decerto, de ir muito além da mera descrição do estudo e da implementação de uma proposta pedagógica histórico-crítica. Trata-se de superar a pseudoconcreticidade, chegando ao concreto por meio da abstração, do recurso às teorizações, para o desvelamento das múltiplas determinações.

Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. Fundamentado nesse princípio marxiano, Kosik (1976) afirma que a essência do fenômeno não está posta explicitamente em sua pseudoconcreticidade (concreticidade aparente), não se revelando de modo imediato, mas sim, pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais. (MARTINS, 2007, p. 11)

Considerando que, “para a epistemologia materialista histórico-dialética, a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade” (MARTINS, 2007, p. 11), há, nesta pesquisa, a expectativa de compreender as relações entre o fenômeno em sua universalidade: o ensino na escola pública como expressão do processo histórico de organização da educação no contexto da sociedade capitalista, com a singularidade de uma escola específica. Essa singularidade se expressa nas particularidades, isto é, nos níveis de ensino contemplados, nas faixas etárias atendidas, na organização didático-pedagógica, em suas configurações institucionais historicamente estabelecidas. Estas últimas contemplam, por exemplo, a localização da escola, o contexto socioeconômico em que ela se insere, as mudanças nas determinações do

trabalho pedagógico advindas das transformações na gestão municipal de educação, o nível de condicionamento às determinações estaduais, federais e mundiais, o percurso de formação dos profissionais envolvidos nessa ação, entre outras questões.

Dessa forma, o universal e o singular tensionam-se dialeticamente. A compreensão do fenômeno da escola pública na sociedade capitalista, enquanto expressão universal, é condição para o entendimento da escola em questão na pesquisa em sua singularidade, ao mesmo tempo em que essa singularidade expõe o fenômeno universal e pode fornecer, em sua apreensão abstrativa, elementos para explicação dele. Assim sendo, a análise do fenômeno *escola pública na sociedade capitalista* é condição para a compressão dessa unidade de ensino específica, assim como, na apreensão das particularidades dessa instituição, encontram-se explicações para esse fenômeno em sua universalidade.

Na presente pesquisa, quando da análise da complexidade de organização do trabalho pedagógico na unidade escolar na qual a pesquisa se realiza, intenciono identificar a expressão da singularidade naquilo que, pelas particularidades, torna essa realidade escolar única e irrepetível (PASQUALINI, 2010, p. 36). Outrossim, fica declarada a necessidade de fazer a crítica da escola, descobrindo seu movimento estrutural, desvelando suas contradições internas fundamentais, compreendendo-a no contexto social altamente complexo do modo de produção capitalista, com destaque para as relações de exploração, e pensando uma educação que vise a romper com o sistema vigente. Numa análise que se pauta na lógica dialética, aquilo que fragiliza a existência da escola pública num sistema capitalista a serviço da transformação social pode também ser encarado como potencialidade, numa leitura que desvele a unidade dos contrários.

Nessa superação da empiria imediata pela consideração do movimento na relação *universal-singular-particular*, pela mediação do abstrato, das significações que compõem a teorização da pedagogia histórico-crítica, foi possível identificar como *unidade mínima de análise* desta pesquisa a *luta de classes na educação* escolar. Esse é o elemento estruturante, basilar, que perpassa todas as determinações e categorias do objeto pesquisado, qual seja, a aproximação à prática pedagógica histórico-crítica. Assim, é a partir da assunção da luta de classes na educação escolar, do intento e do compromisso de implementação de uma prática pedagógica que se coloque a serviço da classe trabalhadora, ainda que no contexto da sociedade capitalista, que se identificam as determinações que condicionam a compreensão do objeto e, ao mesmo tempo, compõem-no.

Assim, identifico que essa assunção, com tudo que a envolve, é o elemento fundante na tomada de decisões acerca das transformações necessárias à implementação da pedagogia histórico-crítica na escola na qual se desenvolve a pesquisa. No decorrer do estudo, reconheço estas determinações do objeto, que se relacionam entre si, perpassadas pela unidade mínima de análise, a luta de classes na educação escolar pública:

- o investimento na formação do corpo docente;
- a intensificação da participação das famílias e da comunidade na gestão da escola, com o fortalecimento do Conselho de escola;
- as ações para a garantia da alfabetização dos alunos a partir de mudanças nas práticas de alfabetização, desvinculando-as do lema “aprender a aprender”, assumindo nova práxis, consonante com as proposituras da pedagogia histórico-crítica;
- o estabelecimento da ruptura com padrões minimalistas de currículo, alinhados ao projeto neoliberal de educação, valorizando as diferentes áreas do conhecimento em função de seus potenciais de contribuição para o desvelamento da realidade;
- a garantia da diferenciação entre o que é prioritário e o que é secundário na seleção dos conteúdos de ensino, diferenciando curricular e extracurricular;
- a assunção do ensino como atribuição do professor e da transmissão de conhecimentos como algo importante no processo de educação escolar;
- a desvinculação das ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas;
- a reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural fundamentadas no trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular numa perspectiva de superação por incorporação.

É válido reiterar que há, na pesquisa, o explícito objetivo de que a atividade teórica oriente a transformação da realidade, com vistas à luta por uma sociedade sem classes.

Nesta direção de pensamento, reconhecemos a existência de inúmeras visões acerca do que seja realidade e para evitarmos equívocos teórico-conceituais de interpretação é importante lembrar que para Marx, a realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens. O conhecimento sobre ela é, por consequência, apenas um meio através do qual a consciência,

assimilando-a, a reproduz intelectualmente. Deste modo, a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno. Esta alteração apenas se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade. (MARTINS, 2007, p. 11)

Há, assim, a intencionalidade de analisar o fato à luz da totalidade social, compreendendo a escola enquanto instituição inserida no contexto social capitalista. Por conseguinte, a pesquisa assume um compromisso político, não busca neutralidade, não se omite e, nesse sentido, coaduna com as ideias de Martins (2007, p. 16):

Disso resulta, inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento e assim sendo, para a epistemologia materialista histórico-dialética não basta constatar como a coisa funciona e nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada.

A necessidade efetiva de redefinição das práticas educativas que ocorrem na escola para a implementação da pedagogia histórico-crítica, que se configura como o *problema* desta pesquisa, impulsionando a necessidade de estabelecer um processo de abstração, é, ainda, sua justificativa, uma vez que, embora haja vasta gama de repertório teórico acerca dessa abordagem, não há trabalhos específicos que indiquem claramente um caminho para sua efetivação. Todavia, mesmo que houvesse trabalhos que atendessem a essa especificidade, decerto, não contemplariam a singularidade da realidade da escola abordada por esta investigação, que, por suas particularidades, é objeto único e irrepetível.

Outrossim, vale ressaltar o quanto o referido estudo pode revelar-se ainda mais significativo. Ele ocorre num contexto real e atual de implementação de novas diretrizes pedagógicas, curriculares e políticas públicas, como é o que acontece no Sistema Municipal de Ensino de Jundiá<sup>5</sup>, no qual se realizou a pesquisa.

---

<sup>5</sup> O processo de implementação da pedagogia histórico-crítica teve início no final de 2016, coincidindo com entrega ao Sistema Municipal de ensino das Diretrizes Curriculares Municipais, fruto de uma produção colegiada por profissionais do sistema durante a gestão municipal do quadriênio 2013–2016, à luz das pedagogias críticas. Dessa forma, cabe explicitar que, no bojo das pedagogias críticas, que passam a se configurar como diretriz pedagógica do sistema municipal a partir de 2013, a escola, no percurso de estudo das pedagogias críticas, conhece e faz a opção pela implementação da pedagogia histórico-crítica. Em 2017, a nova gestão municipal que assume após a eleição, determina às escolas a adoção da pedagogia histórico-crítica, coincidindo e concordando com o processo que já acontecia nessa escola. Em 2019, ano da conclusão deste trabalho, ocorre em Jundiá novo processo de elaboração de um Currículo Municipal para o atendimento das determinações federais de implementação da Base Nacional Curricular Comum sancionada pelo Governo Federal em dezembro de 2017.

É possível ressaltar, ainda, a importância de um processo que pense a educação em seu potencial de revolução e resistência. Isso porque essa proposta se aplica no contexto brasileiro<sup>6</sup> e mundial que vivenciamos, que sinaliza um fortalecimento de práticas sociais e políticas de perfil extremamente reacionário e conservador.

A implementação de novas perspectivas teóricas por meio da pesquisa acadêmica, a partir da apropriação do referencial teórico pelos indivíduos que fazem parte do processo, pode se mostrar relevante, como afirma Sánchez Vázquez (1968, p. 206 *apud* SAVIANI, 2008, p. 58):

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

O envolvimento dos professores e dos demais membros da equipe escolar nesse processo de redefinição de uma proposta político-pedagógica da escola, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, denota a intenção de reconhecimento dos educadores (entre os quais se situam todos os envolvidos no processo educativo) como sujeitos ativos da educação, como intelectuais transformadores.

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2015, p. 81)

Não é excesso reiterar que esta pesquisa busca definir-se dentro do campo da produção intelectual marxista. Para tanto, embasa-se em Martins (2007, p. 13) ao assumir o compromisso ético-político de “colocar-se a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade, isto é, a serviço do socialismo.”

---

<sup>6</sup>No cenário nacional, destacam-se a aprovação da PEC nº 241/2016, que congela gastos com a educação e a saúde, e a produção da Base Nacional Curricular Comum, apresentada em sua versão final e aprovada em dezembro de 2017, assim como a eleição, em 2018, do presidente Jair Messias Bolsonaro representante de ideologias pautadas no neoliberalismo e na extrema direita conservadora, que assumiu o governo federal em janeiro de 2019.

Consonante com o propugnado pela epistemologia materialista histórico-dialética, este trabalho toma por objeto de estudo a transformação das decisões e das práticas educativas no interior da escola, ou seja, uma realidade histórico-social, com suas condições objetivas e subjetivas, com suas contradições e com sua totalidade, numa perspectiva de práxis, de teoria em ação. Nesse sentido, cabem as observações de Demo (1995, p. 91, grifos do autor):

Neste quadro, ligamos dialética à *historicidade* da realidade social, o que implica compreendê-la como metodologia própria das ciências sociais. Marcuse argumenta que condição fundamental para se empregar esta construção metodológica é de “ser histórico”: “A existência humana em sua realidade, no seu acontecer dentro de um mundo que se movimenta e se desenvolve.” Não haveria assim, sentido em aplicar a dialética para algo que não fosse histórico, ou que não estivesse embebido de historicidade. “Se dialética se baseia na historicidade e se só o ser humano é propriamente histórico, isto é, sempre determinado por uma situação histórica concreta, então a dialética só pode encontrar seu pleno sentido na história concreta do ser humano.” Não cabe tal pressuposto na natureza, pelo que não faz sentido perguntar-se pela antítese de uma pedra. Uma pedra não é um ser histórico, marcado pelo conflito social.

Este estudo buscou, portanto, uma leitura do objeto de pesquisa para além de suas aparências, objetivando a compreensão e a explicação das contradições e dos conflitos presentes no processo de estudo e planejamento pedagógico para a conquista de uma prática pedagógica que coincida com as perspectivas da pedagogia histórico-crítica. Para compreender a mudança nas diretrizes pedagógicas no Sistema de Educação Municipal de Jundiaí, fez-se necessária uma breve reconstituição histórica dos caminhos pedagógicos percorridos até o momento, com consultas aos documentos oficiais do Sistema, os quais, ao longo dos últimos 20 anos, determinaram as diretrizes do ensino nessa cidade. Esse recorte de tempo justifica-se pelo fato de que a maioria dos profissionais que hoje atuam na escola, participando dessa implementação, ingressaram no Sistema Municipal de ensino de Jundiaí nesse período.

A pesquisa social não pode ser definida de forma estática ou estanque. Ela só pode ser conceituada historicamente e entendendo-se todas as contradições e conflitos que permeiam seu caminho. Além disso, ela é mais abrangente do que o âmbito específico de uma disciplina. Pois a realidade se apresenta como uma totalidade que envolve as mais diferentes áreas do conhecimento e também ultrapassa os limites da ciência. E assim, a pesquisa e os pesquisadores vivem sob o signo das contingências históricas de sua atividade. (MINAYO, 2014, p.27)

Essa reconstituição histórica dos caminhos pedagógicos percorridos por aqueles que fizeram a educação pública municipal em Jundiaí não deixou de lado minha experiência, já que atuo há 20 anos nessa rede de ensino<sup>7</sup>. Situo-me, nesta investigação, como pesquisadora e coagente do objeto de pesquisa; com isso, recorro a Minayo (2014, p.21), que afirma que “numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação.”

Esta pesquisa partiu da aparência, da apreensão da essência do objeto, da extração de seu movimento, daquilo que lhe é próprio. Ocorrerá por meio de minha participação durante todo o percurso de estudos no interior da escola para a compreensão do ideário da pedagogia histórico-crítica, que implicará na determinação de alterações no Projeto Político-Pedagógico da escola. Intencionei, assim, apreender o processo como um todo: a realidade que antecede o processo, o percurso e os resultados alcançados, quais sejam, as proposições e as implementações de mudanças possíveis. Para tanto, são utilizados diferentes recursos de pesquisa, tais como: as análises teórico-conceituais, a análise de documentos, a gravação e os registros escritos (tanto os feitos por mim quanto os realizados pelos demais participantes da ação investigada) dos momentos de estudo, das reuniões e das discussões.

Há a expectativa de que os resultados possam ser replicáveis. Ou seja, objetiva-se que outros educadores, outros coletivos de educadores ou outras escolas que intencionem a implementação da pedagogia histórico-crítica encontrem, neste trabalho, recursos para a ampliação, em seus repertórios, de pontos observáveis acerca da implementação dessa pedagogia ou mesmo de caminhos práticos reproduzíveis.

No *primeiro capítulo*, delinheiro a apropriação teórica que se configura na definição da escola que se projeta quando da implementação da pedagogia histórico-crítica. Assim, esse capítulo volta-se para as abstrações do pensamento, já sistematizadas, acerca da pedagogia histórico-crítica, que foram organizadas a partir do título nos seguintes tópicos: “Concepções fundamentais: o homem, a escola e a sociedade projetados pela pedagogia

---

<sup>7</sup> Ingressei no Sistema Municipal de Ensino de Jundiaí em julho de 1998, como Professora de Educação Básica, via concurso público, para atuar em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, tendo concluído o curso de Ensino Médio, com formação para o magistério, em dezembro 1997. Entre 2000 e 2003, cursei Pedagogia. Em 2002, passei a exercer a função de coordenadora pedagógica em duas escolas de Ensino Fundamental I, concomitantemente, por indicação da Secretaria de Educação. Em 2004, entrei na função de diretora de escola, em caráter de substituição, após ter participado de processo seletivo específico. Entre 2005 e agosto de 2006, voltei para o posto de coordenadora pedagógica, assumindo a partir dessa data, via concurso público, o cargo de diretora de escola. Na Emeb *Prof. Carlos Foot Guimarães*, na qual desenvolvo esta pesquisa, sou diretora desde janeiro de 2007.

histórico-crítica”, “Os agentes da prática educativa: docentes e educandos” e “Os conteúdos e as formas de ensino: currículo e método”.

No *segundo capítulo* é apresentada a realidade que se projeta transformar a partir da implementação das proposições teóricas explicitadas no capítulo anterior. Realizo, para tanto, o desvelamento da realidade e a aproximação do objeto a partir das práticas existentes no cotidiano da escola. Entendendo que é necessário conhecer para intervir. Assim, a realidade escolar é identificada, descrita e analisada à luz das proposições da pedagogia histórico-crítica.

Por conseguinte, explicita-se uma desnaturalização das práticas pedagógicas que ocorrem no interior da escola, por ocasião desta pesquisa, configurando a busca pelo desvelamento da prática social na qual se inserem os agentes da prática educativa a partir da intencionalidade de implementação da nova base de ensino. Dessa forma, essa parte da pesquisa, que tem como opção metodológica a epistemologia marxiana, busca, ao detectar e analisar as práticas consubstanciadas nas pedagogias do “aprender a aprender”, hegemônicas no cotidiano das escolas brasileiras, identificar os prejuízos da implementação dessas pedagogias para a prática educativa que se queira transformadora, apreendendo o conteúdo do fenômeno situado historicamente, à luz do pensamento teórico.

Essa parte do trabalho revela-se de extrema importância, pois, se no empírico imediato, se pela aparência, identifica-se que não se tem colocado a escola a serviço dos interesses da classe trabalhadora, como é intencionado, é fundamental que se recorra à abstração para que se chegue ao concreto pensado, desvelando as práticas e seus substratos ideológicos a partir da revelação das teorias pedagógicas que as fundamentam. Nesse sentido, urge identificar quais são as práticas cotidianas na escola que a colocam numa posição de distanciamento de servir à luta dos trabalhadores contra as condições de exploração, sendo justamente esse o objetivo desse capítulo.

No *terceiro capítulo* são apresentadas as tomadas de decisão: as proposições de mudanças que emergiram como necessárias no processo de pesquisa. Após ter partido de uma realidade sincrética e ir à essência da prática social (prática pedagógica e, portanto, política, ocorrida no interior da escola), pela mediação da análise, emerge a necessidade da síntese, retornando, dessa forma, à prática social, da qual nunca se saiu, que está em eminente transformação. Na perspectiva materialista histórico-dialética, não faria sentido a mera descrição da realidade escolar; nesse sentido, já havia, desde o princípio, a previsão da reconfiguração da prática social. Há, dessa forma, a garantia de que o



desvelamento das práticas no interior da escola consubstanciadas nas pedagogias hegemônicas, nas palavras de Saviani (2011, p. 214), “não alimente um derrotismo estéril”, já que não se restringirá à descrição das práticas, que se pretende superadas, ancoradas nas pedagogias do “aprender a aprender”. Assim sendo, são tratadas as demandas de modificação na prática pedagógica identificadas no processo aqui tratado, em função da adesão da unidade escolar ao ideário mencionado.

Os estudos realizados possibilitaram a proposição de ações consonantes com uma perspectiva que coloque a prática educativa da escola pública a serviço da classe trabalhadora, assumindo a luta de classes na educação escolar e objetivando a construção de uma sociedade sem classes. Por conseguinte, há o entendimento de que, numa unidade dialética, aquilo que é imediatamente identificado como fragilidade, ou seja, as práticas que distanciam a escola do cumprimento de seu papel para a transformação social desejada, também é passível de ser entendido como potencialidade. Isto é, uma vez identificados e analisados à luz do novo estofa teórico os obstáculos, eles emergem como possibilidades de redirecionamento, com vistas a colocar a escola pública a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

Destarte, tendo como unidade mínima de análise a *luta de classes* na educação escolar, emergem como determinantes alguns elementos requeridos à colocação da escola pública de Ensino Fundamental I a serviço dos interesses da classe trabalhadora. Esses aspectos são tratados nesse capítulo, listo a seguir os títulos das seções que os especificam: “O investimento na formação de professores”, “O fortalecimento do Conselho de Escola”, “As mudanças nas práticas de alfabetização”, “A superação de padrões minimalistas de currículo e a prevalência do extracurricular sobre o curricular”, “A defesa da transmissão do conhecimento como atribuição do professor”, “A desvinculação das ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas”, “A reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural: o trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular”.

O momento das Considerações finais contemplará a síntese enquanto concreto pensado. Fazendo o caminho de volta da pesquisa, explanarei as relações que se estabelecem entre as determinações do objeto, que apontam para a proposição de um caminho possível para a implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I. Assim, entendo ter alcançado o objetivo da pesquisa, já que esse concreto pensado que se apresenta como síntese, ao mesmo tempo em que se configura

como ponto de chegada da pesquisa, é ponto de partida, já que pode caracterizar-se como proposição de intervenção na realidade.

Considero importante ressaltar que a implementação da pedagogia histórico-crítica, que, por sua vez, demandou estudos acerca dessa pedagogia no interior da escola, foi utilizado por mim como objeto de pesquisa. Assim, as elaborações e as discussões teóricas constantes neste trabalho são minhas e não refletem, exatamente, o nível de compreensão a que chegaram todos os professores e profissionais da escola envolvidos no processo. Outrossim, informo que as proposições de caminhos, de ações necessárias à incorporação dessa vertente da educação em escolas de Ensino Fundamental, emergem das análises da realidade da escola pesquisada e foram, de fato, demandas identificadas na pesquisa, na maioria das vezes, em reflexões disparadas por mim, tendo em vista que, nesse percurso de trabalho no interior da escola, exercendo a função de diretora de escola, conduzi os processos formativos. Nesse sentido, afirmo que, na posição de pesquisadora da pedagogia histórico-crítica, nas ações de formadora da equipe escolar, eu tinha, seguindo as análises de Saviani (2008), no ponto de partida, uma síntese precária da compreensão teórica da pedagogia a ser implementada, enquanto os demais profissionais envolvidos tinham uma compreensão sincrética.

Ainda nesse sentido, é preciso esclarecer que nem todas as proposições de alterações necessárias à implementação da pedagogia histórico-crítica descritas no terceiro capítulo foram efetivadas. As discussões constantes nesse capítulo emergem do confronto entre a realidade dessa escola e o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica, que resulta em proposições de ações para a instauração dessa pedagogia. Algumas dessas proposições já foram ou têm sido utilizadas na escola na qual se realizou esta pesquisa, mas, dadas as condições concretas e objetivas do contexto escolar, em sua totalidade, com suas contradições, singularidades e particularidades, nem tudo que proposto necessário, pôde ser concretizado. Assim, no texto das considerações finais busco, de forma sucinta, indicar quais mudanças já podem ser verificadas na prática cotidiana da Emeb *Prof. Carlos Foot Guimarães*.

Por fim, friso que o percurso de estudos sobre a pedagogia histórico-crítica ocorreu na escola desde 2016 para a implementação dessa teoria, que permeou todo o trajeto de minha pesquisa, se encontra devidamente registrado nos Projetos Políticos-

Pedagógicos da escola<sup>8</sup> e continua seu desenvolvimento mesmo após a conclusão desta investigação.

---

<sup>8</sup>Os PPP são reeditados anualmente, de acordo com as exigências da gestão de educação do município.

## 1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DEFININDO A ESCOLA QUE QUEREMOS

Há, neste capítulo, a busca pela expressão teórico-conceitual da pedagogia histórico-crítica que contemple os principais aspectos de uma teoria pedagógica. Assim, dividimo-lo nestas seções: “As concepções fundamentais: o homem, a escola e a sociedade projetados pela pedagogia histórico-crítica”, “A definição dos agentes da prática educativa: docentes e educandos” e “Os conteúdos e as formas de ensino: o currículo e o método”.

É importante destacar que houve uma preocupação em, a partir de uma minuciosa consulta a uma ampla gama de autores que pesquisam e pensam a pedagogia histórico-crítica, fazer frente às críticas a essa pedagogia, desencadeadas, muitas vezes, pelo desconhecimento da variedade e da intensificação e da complexificação das pesquisas sobre essa área. Como afirma, com frequência, o Professor Dermeval Saviani, tal perspectiva é uma teoria em construção, e essa construção tem se dado de forma coletiva, por um número cada vez maior de pesquisadores.

Acerca do percurso histórico e coletivo de construção da pedagogia histórico-crítica, expomos as afirmações de Gama e Marsiglia (2018, p. 3):

De uma trajetória individual, suas produções passaram a assumir um caráter coletivo, na medida em que se construía uma concepção de pedagogia crítica, mas que não fosse reprodutivista – ou seja, colocando-se como uma alternativa às proposições que, fazendo a crítica da relação escola-sociedade, não apresentavam caminhos de ação docente que pudessem tensionar a luta de classes que tem também a escola como palco e alvo. [...] Os anos que seguiram contaram com a contribuição coletiva de autores que demarcaram o campo da educação a partir das orientações teóricas do Materialismo Histórico-Dialético, cujas produções trataram de sistematizar conhecimentos e princípios que vêm se constituindo como característicos dessa pedagogia, dentre os quais se destacam: defesa pela especificidade da educação escolar como processo intencional e sistematizado; luta pela socialização dos conhecimentos culturais, artísticos e científicos enquanto possibilidade educativa de emancipação humana; defesa da escola pública universal e de qualidade, mas compreendida como um espaço em disputa pela luta de classes; defesa de uma unidade teórico-metodológica inspirada no marxismo para traçar diretrizes e concepções pedagógicas, cuja finalidade visa a uma formação omnilateral e à superação da sociedade de classes.

Por conseguinte, destacamos aqui a expressão dessa construção coletiva a partir de alguns dados referentes ao vasto e complexo repertório de produções acadêmicas assim

como de publicações de livros sobre a pedagogia histórico-crítica obtidos pelos autores supracitados:

Utilizamos a palavra-chave “histórico-crítica” e obtivemos algumas obras, das quais realizamos a leitura do resumo e do sumário do livro, constatando se o mesmo guardava relações com a pedagogia histórico-crítica. Desta forma chegamos às relações entre os autores inicialmente encontrados e os que elaboraram outros estudos relacionados ao tema. Levantamos um total de 43 livros, sendo 22 deles com relação direta à pedagogia histórico-crítica, e 21 de contribuições indiretas. É possível constatar o grande número de estudiosos que vem somando esforços para o desenvolvimento da teoria, nos permitindo ilustrar, enquanto uma amostra, o universo de publicações em formato de livro que vem contribuindo para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. (GAMA; MARSIGLIA, 2018, p. 25)

Quanto à produção acadêmica e bibliográfica, os autores registram os seguintes dados: 140 artigos completos publicados em periódicos, 71 livros ou edições, 70 capítulos de livros, 13 textos em jornais de notícias/revistas, 41 trabalhos completos expostos em anais de congressos, 2 resumos presentes em anais de congressos, 28 apresentações de trabalhos e 78 outras produções bibliográficas, caracterizadas como prefácios (GAMA;MARSIGLIA, 2018, p.26). Além dos livros supracitados, as autoras Gama e Marsiglia (2018) apresentam dados referentes à grande quantidade de pesquisas e trabalhos acadêmicos também elaborados com o intuito de pensar a educação na perspectiva das proposições da pedagogia histórico-crítica. Diante desses dados, reiteramos a importância de considerar a construção coletiva dessa vertente no processo de compreensão para sua implementação.

### **1.1 Concepções fundamentais: o homem, a escola e a sociedade projetados pela pedagogia histórico-crítica**

O termo *pedagogia histórico-crítica* foi cunhado por Demerval Saviani em 1978. Refere-se a uma perspectiva pedagógica que surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. É uma perspectiva pedagógica que “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.” (SAVIANI, 2013, p. 3).

Ademais, assume um compromisso explícito com a transformação da sociedade, com a luta por uma sociedade socialista:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2013, p.72)

Essa teoria assume a revolução como possibilidade histórica e coloca a escola a serviço dessa possibilidade. É sabido, pelos defensores dessa pedagogia, que o ideal de educação para a formação do homem omnilateral<sup>9</sup>, para o pleno desenvolvimento das máximas potencialidades de todos os indivíduos, para a consecução de uma vida plena, só será concretizado numa sociedade sem classes. Contudo, ao projetar essa sociedade e ao colocá-la como possibilidade, tem-se na educação potencial para a constituição de indivíduos que se coloquem a serviço desse projeto.

Nesse sentido, os educadores empenhados na transformação social têm na pedagogia histórico-crítica um aporte para a consecução de seus ideais. Essa teoria se configura em uma pedagogia marxista, que visa à transformação social, que faz a crítica à educação burguesa e que se desenvolve no intento de uma formação política dos indivíduos (alunos e professores) para a luta revolucionária. Por conseguinte, ela desponta como uma proposta de ensino revolucionária para o século XXI: assume a revolução como possibilidade histórica, reconhece a educação em seu potencial de contribuir para a revolução e assume um compromisso político com a transformação social.

---

<sup>9</sup>Quanto à omnilateralidade, Duarte (2016) afirma que a formação humana em uma futura sociedade comunista é a referência para pensar a educação numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Três aspectos da vida na sociedade comunista, que estão diretamente relacionados ao tema da formação omnilateral dos seres humanos, são: individualidade livre e universal, autoatividade como atividade repleta de sentido e relações humanas plenas de conteúdo. Não utiliza como referência as experiências socialistas existentes ao longo da história, uma vez que essas não chegaram ao comunismo. Vejamos as palavras do autor sobre essa questão: “Essa sociedade comunista, que ainda não foi alcançada, expressa as maiores possibilidades, geradas pelas próprias contradições da sociedade capitalista, de construção de uma sociedade na qual o gênero humano possa tornar efetivas todas suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os indivíduos situe-se no mesmo plano de universalidade e liberdade. É uma sociedade possível para o futuro da humanidade, mas, para chegarmos a ela, será necessária uma transformação revolucionária que supere o capitalismo e avance em direção ao socialismo, como uma fase de transição para o comunismo. Essa fase de transição será necessária, pois a luta de classes e as muitas formas de alienação das atividades e da vida humana não serão superadas do dia para a noite.” (DUARTE, 2016, p. 102).

Duarte e Saviani (2015, p. 9) afirmam, ainda, que “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias.” Para Saviani (2015, p. 2), “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo”, uma vez que cumpra, de fato, seu papel, garantirá a socialização dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens na produção das condições materiais de vida e constituintes dos meios de produção:

Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (SAVIANI, 2015, p. 2)

Saviani (2008) apresenta a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação das pedagogias crítico-reprodutivistas. Estas últimas são listadas a seguir: Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e Teoria da escola dualista. Embora cumpram um importante papel ao apresentar um caráter crítico, levando em conta os determinantes sociais da educação, são pessimistas e deterministas, uma vez que não vislumbram possibilidade alguma de que a escola contribua para a transformação social, servindo apenas à reprodução das relações sociais vigentes. Para as teorias crítico-reprodutivistas, a escola na sociedade capitalista não terá outra função que não seja a reprodução dos interesses do capital, a manutenção das desigualdades e dos interesses hegemônicos.

Essas teorias são críticas, pois orientam a compreensão da educação considerando seus condicionantes sociais. Há a percepção da dependência da educação em relação à sociedade, mas não há uma proposta pedagógica. Empenham-se, portanto, tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela está constituída. Tendo um caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é.

Enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Fracasso que é, na verdade, o êxito da escola, aquilo que se julga ser uma disfunção é antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. (SAVIANI, 2008, p. 24)

Destarte, as pedagogias crítico-reprodutivistas têm importante papel de denúncia da educação oficial como instrumento a serviço dos dominantes, como manutenção das condições vigentes, mas não apresentam alternativas de superação do problema apontado. Dessa forma, a educação é vista descolada de seu contexto histórico.

A pedagogia histórico-crítica compreende que a escola é determinada socialmente, que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois quer preservar seu domínio. Nesse sentido, uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista do interesse dos dominados, assumindo a escola como um instrumento de luta contra a marginalidade. Isso significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

A pedagogia histórico-crítica busca compreender a educação em seu desenvolvimento histórico-objetivo, situando-a na transformação histórica e assumindo um compromisso com a mudança social em defesa dos interesses dos dominados. Saviani (2008, p. 25) destaca que, para a pedagogia histórico-crítica,

O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação histórica da escola), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Saviani (2013, p. 14) defende o papel da escola como instituição a serviço da socialização do saber sistematizado, afirmando que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, não à popular.” Assevera, ainda, que a escola tem uma função



especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2013, p. 84)

Na perspectiva histórico-crítica, há, assim, a defesa da escola como espaço da educação formal em sua especificidade, que é a prática do ensino dos produtos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Nesse sentido, Duarte afirma que

os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo.

Essa é uma pedagogia que firma suas bases filosóficas, político-sociais, históricas no materialismo histórico-dialético e em reflexões marxianas e marxistas. Convém explicitar que estas últimas são formuladas por outros teóricos como Gramsci, Vigotski, Lênin, Engels, que tiveram os estudos de Marx e Engels como referencial e inspiração.

Com base no referido aporte teórico, a escola, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, assumirá o acesso aos conhecimentos como sua tarefa precípua e condição para humanização e apoiar-se-á nos estudos da psicologia histórico-cultural. Essa abordagem condiciona o desenvolvimento psíquico humano ao ensino para apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo de toda a história da humanidade, apropriação esta que influenciará na qualidade da superação das funções biológicas elementares, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesse sentido, entendemos o ato educativo como fundamentalmente humano e como condição de humanização. Essa humanização implica numa educação que objetive o alcance, pelos indivíduos, do autodomínio da conduta, ou seja, o autodomínio da linguagem, do pensamento, das emoções, dos sentimentos, do afeto, da memória, da atenção, da imaginação. As reflexões de Gramsci (2001, p. 63)<sup>10</sup> concordam com essas ideias: “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados à funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem atual à sua época.”

---

<sup>10</sup> Cadernos do Cárcere: 1, §123

Destarte, a pedagogia histórico-crítica considera: a educação e a escola situadas historicamente; a constituição do homem em seu processo histórico de objetivação por meio do trabalho, processo no qual produz conhecimento ao produzir suas condições de existência; o papel desses conhecimentos na sociedade capitalista enquanto parte integrante dos meios de produção; a apropriação desses conhecimentos pela classe dominante e seu uso como ferramenta de dominação.

Para a pedagogia histórico-crítica, a natureza humana é histórica e socialmente determinada. O Homem, para existir, precisa, continuamente, produzir as condições de sua existência, relacionando-se ativamente com a natureza e a si mesmo. Em princípio, o homem precisa garantir as condições materiais de sua existência que, sendo supridas, alavancam a formulação de novas necessidades. E, para produzir os bens materiais em escala cada vez maior e mais complexa, o homem necessita planejar o processo de trabalho, traçando objetivos e ações. Para a representação mental do plano de ação, de acordo com Saviani (2005), o homem necessita conhecer o mundo, por meio da ciência, seus valores, consubstanciado na ética e sua simbologia, abarcando as diferentes expressões artísticas, num processo de produção de conhecimento, ideias e valores. (JACOMELI; COUTINHO, 2015, p.52)

Há, nas proposições dessa pedagogia, a assunção de uma concepção de gênero humano fundamental à definição do papel da educação e da escola pública: há o entendimento de que ao acesso às objetivações humano-genéricas se condiciona a humanização. Duarte (2016, p. 143) afirma:

O gênero humano não existe sem as objetivações que têm sido construídas pela atividade social ao longo da história. Luckács (1966) analisa como, a partir da atividade humana primordial de transformação da natureza, constituíram-se, historicamente, as diferentes esferas de objetivação do gênero humano.

Assim, à educação, que na sociedade moderna ocorre no âmbito da escola, compete assegurar aos indivíduos o acesso ao legado de produções humanas que possibilitarão que aqueles que nascem candidatos à humanização alcem níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento humano. Duarte (2016, p. 149) apresenta as ideias de Markus (1974, p. 88-89):

O indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as formas de comportamentos e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e vivem ao seu redor. O indivíduo humano é, pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico. [...] A assimilação individual das forças, dos produtos materiais e espirituais historicamente obtidos só pode ser feita no seio das relações cotidianas com outros homens.

É apoiando-se nessas análises e concordando com elas que Saviani (2013, p.13) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Por meio do trabalho —atividade vital humana adequada a fins específicos, a objetivos, mediante a qual o homem transforma a natureza e transforma-se —, o homem produz objetivações e apropria-se do legado já produzido, humanizando-se.

Devemos entender, assim, que a atividade cognitiva das gerações precedentes é a base da formação das gerações seguintes. O homem, ao longo da história, produz e reproduz o atendimento a suas necessidades humanas em um movimento histórico. Nesse processo, ele produz suas condições objetivas de vida e se produz. É por meio do trabalho que visa ao atendimento às demandas de objetivação que o homem constrói conhecimentos. Por meio da educação, da assimilação de todo o repertório humano-genérico produzido, o homem se humaniza.

Por conseguinte, as elaborações teóricas da pedagogia histórico-crítica partem da compreensão de que nos humanizamos no contato com outros humanos e nos processos educativos intencionais. Sobre isso, Duarte (2013, p. 65) afirma:

Isso quer dizer que não nascemos com o essencial de nossa sua individualidade e de nossa humanidade. Mas aquilo de que precisamos para desenvolver essa individualidade e essa humanidade já existe na sociedade, ou seja, na cultura. É isso que o professor Saviani, no conceito de trabalho educativo formulou como *a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*.

Reforçamos, nesse sentido, as bases marxistas dessa teoria pedagógica com as ideias de Martins (2011, p. 15):

A filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza.

A importância da educação assenta-se, assim, na necessidade de transformar, pela apropriação da cultura, seres hominizados candidatos à humanização, em seres humanizados, como alerta Martins (2011, p. 212):

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal se coloca como dado para apropriação, por outro e ao mesmo tempo, é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é, que se (trans) forma por apropriação da cultura.

A partir dessas referências, a pedagogia histórico-crítica vai pensar a escola, em especial, a pública, como espaço de luta da classe trabalhadora. A escola que assume seu papel de socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados servirá como instrumento que dá à classe explorada a possibilidade de dominar aquilo que os dominantes dominam e, por conseguinte, de lutar contra tal poder, de lutar pelo comunismo.

Esse caráter atribuído à pedagogia histórico-crítica de luta pelo comunismo é assumido explicitamente em textos dos autores utilizados como aporte para esta pesquisa. Há a assunção do compromisso com a transformação social, com a superação das condições de exploração, de dominação e de violência instaladas, que marcam o sistema capitalista. Tal superação ocorrerá pela instalação do socialismo, como período de transição para o comunismo. Por conseguinte, essa pedagogia articula-se com a construção de uma sociedade sem classes, uma sociedade comunista.

## **1.2 Os agentes da prática educativa: docentes e educandos**

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, alunos e professores são vistos como agentes sociais que se diferenciam no ponto de partida do processo educativo em relação ao conhecimento ora tomado como objeto de ensino: enquanto professores têm uma compreensão sintética precária, alunos têm uma compreensão sincrética do conteúdo. Não há centralidade no professor, como na pedagogia tradicional, ou no aluno, como nos métodos novos, mas sim no conhecimento, que será eixo da prática que tem professores e alunos como agentes.

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos. (MARSIGLIA; BATISTA, 2012, p. 7)

Destarte, os alunos são, na pedagogia histórico-crítica, tomados como sínteses de múltiplas determinações, como indivíduos concretos, o que diferencia essa vertente das pedagogias tradicional e moderna. De acordo com Saviani e Duarte (2015, p. 79),

enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente por suas disposições internas, por suas capacidades naturais inscritas em seu código genético. Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade na diversidade, “uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então os educandos, enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa ideia não corresponde à realidade humana.

Saviani (2015) ressalta, ainda, que é para esse aluno concreto que o professor deverá possibilitar a assimilação dos conhecimentos, já que será por meio do ensino que se promoverá o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, nem sempre os interesses imediatos do estudante coincidirão com seus interesses concretos.

Daí a importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 80)

Cabe ao professor, portanto, a clareza do papel da escola, enquanto instituição formal de educação, e de seu papel fundamental no planejamento de ações com intencionalidades específicas no sentido de assegurar aos alunos a assimilação dos conhecimentos. O professor deverá garantir que os conhecimentos sejam adquiridos, “às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição de conteúdos mais ricos.” (SAVIANI, 2008, p. 40).

Por conseguinte, cabe destacar o papel da defesa da disciplina e do questionamento de uma concepção de educação que tem como princípio a atuação espontânea da criança. Nesse sentido, reportamo-nos a Gramsci (*apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 274), importante referência para a pedagogia histórico-crítica, que afirmou que “se se quer formar os estudiosos [...] de que toda a civilização precisa, é necessário habituar as crianças a ‘contrair certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura física, de concentração psíquica em determinados objetos.’”

O professor deve reconhecer que, sem a aquisição desses conhecimentos, o indivíduo será privado de sua participação na sociedade. Deve reconhecer o caráter de humanização presente na transmissão dos conhecimentos, já que, por meio desse processo, o homem acessa os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história a partir das demandas por objetivação. No que se refere ao professor, recorreremos às ideias de Pasqualini (2010, p. 13):

Trata-se daquele que dirige o processo educativo, transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico.

Ressaltamos que o professor, no ponto de vista aqui assumido, deve ser um estudioso e manter-se atualizado, conhecendo de forma complexa os conteúdos que vai ensinar, já que não se ensina o que não se sabe. Cabe, ainda, ao docente compreender que os conhecimentos que, na escola, serão transformados em saberes escolares carregam em si todo o processo histórico de sua elaboração e que passarão a fazer sentido para o aluno à medida que ele acesse e assimile esse processo. O professor deve planejar suas aulas sempre a partir de intencionalidades claras de ensino, considerando as especificidades de cada conhecimento que influenciarão a forma de ensiná-los.

Dessa forma, o educador tomará como ponto de partida para a organização do ensino não o que o aluno sabe, mas sim o que ele (professor), conhecedor do conteúdo

em sua totalidade, sabe que o aluno precisa aprender. Ele organiza o trabalho didático considerando o conhecimento em sua totalidade, em sua máxima complexificação, sabendo o necessário ponto de chegada do aluno, para, ao final do processo de escolaridade, organizar a parte do todo que deve ser trabalhada naquele momento específico a partir das especificidades do período do desenvolvimento no qual se encontram os estudantes-alvo naquele momento do processo educativo. Martins (2016, p. 29) trata desse itinerário como um percurso lógico:

Já o percurso lógico do ensino carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síncrese, do não cotidiano para o cotidiano, dos conceitos científicos a serem confrontados com os conceitos espontâneos. Logo, esse percurso revela-se “de cima para baixo”. Consequentemente, o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina.

Não é demais reforçar que, na pedagogia histórico-crítica, há a explícita assunção do papel do professor, que é ensinar, numa perspectiva que entende a coincidência entre educação e instrução. Nesse sentido, reportamo-nos às ideias de Gramsci expostas por Coutinho (2011, p. 220):

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por essa pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educabilidade precisamente contra a mera instrução mecanicista.

Por conseguinte, o professor deve ter o domínio da tríade *conteúdo, forma e destinatário* (MARTINS, 2013) para exercer, com a devida destreza, sua profissão. Necessita ter: os conhecimentos científicos que serão transformados em conteúdos escolares; os conhecimentos sobre o aluno — destinatário do processo — e seu desenvolvimento; e os conhecimentos que lhe possibilitem a decisão adequada sobre qual a melhor forma de ensinar cada saber. Acerca da complexidade do ensino, Martins (2016, p. 23) assevera:

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e articula-se a uma série de funções, a exemplo da percepção acurada, da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, da generalização, abstração, etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que vise de fato esse desenvolvimento.

É importante destacar que a defesa do ensino, da transmissão do conhecimento, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não pode ser confundida com a defesa de um processo de ensino que tenha como única estratégia a exposição de conteúdos pelo professor. Para tanto, é válido reforçar a tríade *conteúdo, forma e destinatário* como critério para o planejamento do ensino, para que não se incorra no equívoco de, por exemplo, centrar o ensino na Educação Infantil em aulas expositivas, o que, em nenhuma hipótese, ocorrerá se o professor for um conhecedor do destinatário, compreendendo, para tanto, as atividades principais de cada período do desenvolvimento da criança. Ressaltamos, portanto, que há várias formas de transmitir saberes e que estas serão definidas em sua imbricação com as características do próprio conteúdo e do período de desenvolvimento do destinatário.

Ao destacar o tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais –, a pedagogia histórico-crítica está colocando em questão, concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre a forma e o conteúdo, que em nada se assemelha a um tipo de ensino verbalista. Essa orientação encontra amparo em Vigotski (Vigotsky, 1996, 2001) e em Leontiev (1978a, 1978b), para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. (MARTINS, 2016, p. 19)

O ensino, atribuição do professor, é requerido ao desenvolvimento, já que, como assevera Martins (2016, p. 20), “sem ensino sólido o pensamento não alça seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado.” Deve ser entendido como algo sempre imbricado à atividade, já que as funções psíquicas só se desenvolvem na iminência de ações pedagógicas que as requeiram, ou seja, desenvolve-se memória, percepção, pensamento, linguagem, atenção, imaginação na ocorrência de atividades que as demandem, que as exijam.

Considerando os estudos da psicologia histórico-cultural, que reforçam a necessidade da superação da cotidianidade no processo educativo, o professor, na perspectiva pedagógica aqui proposta, entende a escola como espaço de aquisição, de formulação no psiquismo de conceitos “verdadeiros”, de formulação de sínteses, de alcance do concreto pensado por meio da abstração, do acesso aos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas.

A hipótese anunciada por Vigotski, pela qual realizou suas investigações acerca da formação de conceitos, propunha que o ensino de conceitos científicos, dos “autênticos” e “verdadeiros” conceitos –



supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos. (MARTINS, 2016, p. 23)

Nesse contexto, o destinatário, qual seja, o aluno, será entendido considerando a periodização do desenvolvimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Isto é, a definição do conteúdo e da forma de ensino pelo professor estará sempre condicionada ao reconhecimento, no destinatário, das características de cada período do desenvolvimento humano, numa perspectiva teórica que considera as múltiplas determinações históricas e culturais que interferem no desenvolvimento. Para tanto, é preciso recorrer aos conceitos de atividade dominante, crise e neoformação psíquica para a compreensão do desenvolvimento.

É com esse exercício qualificado do psiquismo que a pedagogia histórico-crítica se engaja, visando garantir educação escolar verdadeiramente de qualidade e que, infalivelmente, terá de recorrer aos vínculos entre teoria e prática em todo e qualquer nível e modalidade de ensino. Conhecer a periodização do desenvolvimento é uma das ferramentas para que o professor direcione de modo consciente e direto o planejamento de ensino e, assim, pense em ações pedagógicas que objetivem desenvolver nos alunos suas máximas potencialidades. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 364)

A compreensão das atividades-guia, ou atividades principais<sup>11</sup>, como aquelas que mais geram desenvolvimento em determinados períodos é fundamental à definição dos conteúdos de ensino, da complexificação destes e da forma de ensino, das estratégias para a abordagem dos conteúdos de ensino. Considerando que, se a criança/aluno está mudando, a prática educativa também precisa mudar.

As atividades-guia são: comunicação emocional-direta, atividade objeto-manipulatória<sup>12</sup>, jogos de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima-pessoal e atividade profissional de estudo. Elas têm sua elaboração marcada por uma alternância entre estas duas linhas gerais do desenvolvimento: *desenvolvimento afetivo-emocional*, que tem como centralidade a relação entre as pessoas, ou seja, a relação *criança-adulto social*; e *desenvolvimento intelectual-cognitivo*, que tem como centralidade a interação *criança-objeto social*.

No caso do desenvolvimento intelectual-cognitivo como linha central, é possível afirmar que há uma mudança no tipo de objeto social que terá primazia em cada período em que essa linha tem centralidade. Na primeira infância, o objeto é uma colher. Na idade

<sup>11</sup> Podem ser utilizados estes termos: atividade-guia, atividade principal ou atividade dominante.

<sup>12</sup> Alguns autores optam pela utilização do termo *atividade objeto-instrumental*.

escolar, é o conhecimento científico. De forma bastante simplificada, as atividades-guia, descritas por Elkonin<sup>13</sup>, são apresentadas por Mesquita (2012, p. 163):

1) bebês: a comunicação emocional-direta, caracterizada pela necessidade de comunicação afetiva com os adultos; 2) primeira infância: a atividade objetual-instrumental, caracterizada pela necessidade de exploração da matéria e das sensações; 3) idade pré-escolar: os jogos de papéis sociais, motivados pela necessidade de imitar os adultos, resultado da abertura do mundo e da forma de ser dos adultos à criança; 4) idade escolar: atividade de estudo, motivada pelo estudo escolar, resultado da necessidade de entrar no mundo adulto; 5) adolescência: a comunicação íntima-pessoal, em que há necessidade de intercâmbio (comunicação) afetivo entre coetâneos; 6) fim da adolescência: atividade-profissional-de-estudo, em que há necessidade de se profissionalizar, resultado da efetiva entrada no mundo adulto.

O Quadro 1, formulado pelo professor Ângelo Antônio Abrantes, apresenta uma clara organização da periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da psicologia histórico-cultural, com a definição das épocas do desenvolvimento, dos períodos relacionados a cada momento, das atividades dominantes relativas a cada período, das linhas gerais/centrais de desenvolvimento, com suas relações centrais. É importante destacar que as atividades-guia são aquelas que mais promovem desenvolvimento em cada período, não o que a criança/indivíduo faz por mais tempo nem as atividades exclusivas. A elas correspondem linhas acessórias de desenvolvimento, sendo que a próxima atividade começa a ser gestada na anterior. Dessa forma, é importante considerar que, por exemplo, embora na idade pré-escolar a atividade principal seja os jogos de papéis, começam-se nesse período a serem gestadas, como linha acessória, as atividades de estudo, que serão dominantes no próximo período, a idade escolar. Os períodos de crise apontados no quadro referem-se aos momentos de transição, de viragem, que ocorrem entre os períodos, com a iminência de saltos qualitativos no desenvolvimento, de momentos revolucionários neste, com mudanças bruscas, em intervalos curtos de tempo. Friso que as idades têm aqui um sentido psicológico, não cronológico.

#### Quadro 1 – Periodização do desenvolvimento psíquico

---

<sup>13</sup> A periodização do desenvolvimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural foi apresentada por Daniil Elkonin no livro *Psicologia do jogo*.



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

Fonte: ABRANTES, Ângelo, 2012

### 1.3 Os conteúdos e as formas de ensino: currículo e método

A pedagogia histórico-crítica, ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido como condição para a transformação social, coloca o conteúdo como fundamental na educação formal, uma vez que a aquisição de conhecimento pelos alunos passa a ser central no processo educativo. A assunção dos conteúdos, dos saberes historicamente produzidos pela humanidade em seus percursos de objetivação, são explicitados como centrais nesse tipo de formação:

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

Nessa perspectiva, o acesso aos conhecimentos caracteriza-se como condição de humanização e emancipação. Recorremos à Lígia Márcia Martins (2013, p. 24) para entender o acesso aos conhecimentos produzidos pelo homem em suas formas mais desenvolvidas como condição para a humanização:

Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica nem o contato com a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tal (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história.

Tendo como aporte a psicologia histórico-cultural, aqui pensada em unidade com a pedagogia histórico-crítica tanto por serem ambas teorias que surgem em contextos de questionamentos e luta pela superação do capitalismo quanto por assumirem a perspectiva do desenvolvimento histórico-social do gênero humano, essa visão pedagógica defende a composição do currículo por conteúdos clássicos, necessários para a formulação de conceitos que extrapolem o plano do cotidiano imediato.

Nesse sentido, podemos observar que, para o indivíduo passar de uma elaboração de conceitos espontâneos para a de conceitos científicos, é necessário que a organização do currículo esteja pautada no saber objetivo, ou seja, nos conteúdos clássicos. Nesta linha de esclarecimento, Facci (2004) explica que: [...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Os conceitos espontâneos, [...] são formados a partir das “teorias intuitivas” sobre o mundo, próprias de cada indivíduo, que se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais. No entanto, conforme Vigotski, ambos os conceitos se influem mutuamente. (FACCI, 2004, p. 223 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 187)

Sobre o posicionamento político e ideológico comum da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, Newton Duarte (2016, p. 37) discorre:

Essa teoria psicológica surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo. O fato de que não se tenha alcançado o comunismo, que o projeto soviético de socialismo tenha enfrentado uma série de problemas e contradições que levaram à sua

derrocada, não muda o que acabei de afirmar, ou seja, que a psicologia histórico-cultural surgiu num contexto social, político e ideológico de luta pela construção do socialismo. Assim, uma pedagogia compatível com essa psicologia deve ser uma pedagogia marxista que situe a educação escolar na perspectiva de superação revolucionária da sociedade capitalista em direção ao socialismo e deste ao comunismo.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural coadunam ao assumirem a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos como fundamental para o desenvolvimento humano:

Tomamos, como hipótese central, aquilo que, no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores - radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2015, p. 7)

Nesse contexto, emergem as considerações de Luria (1979, p. 73), que aborda a aquisição dos conhecimentos produzidos pelos homens ao longo da história como uma das principais características que diferenciam a atividade consciente do homem do comportamento animal:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.

Para que seja possível compreender a assimilação dos conteúdos como condição para a emancipação, é fundamental reportarmo-nos à ideia de que os conhecimentos, na sociedade capitalista, compõem os meios de produção. Portanto, a socialização dos conhecimentos, na escola transformados em conteúdos escolares, ou seja, em saberes escolares, constitui meio de emancipação, uma vez que os dominantes utilizam-nos como ferramentas de controle e dominação. A seleção dos conteúdos escolares deve, por conseguinte, considerar a garantia aos alunos da assimilação da experiência histórico-social de gerações. Não serão quaisquer conteúdos, mas sim os conhecimentos

historicamente sistematizados em suas formas mais desenvolvidas. Como assevera Martins (2013, p. 2), “concebemos como conhecimentos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético, etc. convertidos em saberes escolares”. Ainda de acordo com Lígia Márcia Martins (2013, p. 283),

não sem razão, temos afirmado que os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que de fato compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural não apenas em razão do estofo filosófico comum, mas, sobretudo, pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, como exposto, a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida.

É válido destacar que essa apropriação de conteúdos escolares, de conhecimentos, não se dá pela via da inatividade, da passividade do aluno. Na pedagogia histórico-crítica, a prática pedagógica englobará a atividade do professor, a atividade do aluno e a atividade histórica humana contida no objeto de ensino, já que será sempre construído do homem ao longo da história:

Esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 1978*apud* JACOMELI; COUTINHO, 2015, p.56)

Lígia Márcia Martins (2013) classifica os conteúdos escolares em conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica. Considera os primeiros como predominantes na primeira infância. E indica que os de formação teórica são o foco nos demais períodos da escolarização.

Os conteúdos de formação operacional são de interferência indireta na constituição de novas habilidades na criança. Dessa forma, são os saberes do professor que garantem a qualificação do ensino, pois os conhecimentos não são transmitidos às crianças em sua forma conceitual. De acordo com Martins (2013, p. 3),

aos conteúdos de interferência indireta denominamos conteúdos de formação operacional, que compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incluem os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde, etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos às crianças em seu conteúdo conceitual e nesse sentido é que promoverão, nelas, o que classificamos como aprendizagem indireta. Ao serem disponibilizados, incidem na

propulsão do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas da criança como ser histórico social, a exemplo de: autocuidados, hábitos alimentares saudáveis, destreza psicomotora, acuidade perceptiva e sensorial, habilidades de comunicação.

Já os conteúdos de formação teórica são de interferência direta, “compreendem os domínios das várias áreas do saber científico transpostos sob a forma de saberes escolares.” (MARTINS, 2013, p. 4). Devem ser ensinados diretamente aos indivíduos, de forma sistemática. “Tais conhecimentos corroboram para aquisições culturais mais elaboradas, tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade.” (MARTINS, 2013, p. 4).

Marsiglia e Saccomani (2016, p. 351) asseveram:

Os conteúdos de formação operacional referem-se às aquisições que devem ser corroboradas pelo trabalho docente, isto é, saberes do professor que garantem a qualificação de ensino. Esses saberes são dominados pelo professor e estão subjacentes às ações dirigidas aos alunos. Isso significa que o conhecimento científico orienta o trabalho do professor; portanto, o que se faz na escola não é o mesmo que se faz na vida doméstica. Os conhecimentos científicos “chegam à criança” indiretamente! [...] Trata-se, pois, daqueles conteúdos que o professor domina conceitualmente, tanto quanto as suas formas de transmissão, de modo que promova o desenvolvimento do aluno.

Os conteúdos de formação operacional atuam diretamente no desenvolvimento das funções inatas, nos processos psicológicos elementares, e terão influência indireta na elaboração de conceitos. Os de formação teórica, por sua vez, ao promoverem a apropriação de conhecimentos, interferem indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas. Quanto a estes últimos, Marsiglia e Saccomani (2016, p. 352) afirmam:

Os conteúdos de formação teórica por sua vez, dizem respeito aos conhecimentos científicos que serão convertidos em saberes escolares (conteúdos!) e “ensinados” diretamente às crianças. Isto é: saberes escolares sistematizados das diversas áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes) a serem transmitidos à criança desde a educação infantil.

Por conseguinte, no processo educativo, será indispensável a compreensão do desenvolvimento psíquico do aluno para que o professor seja capaz de integrar esses conteúdos ou ter um ou outro num contexto de primazia. Isso decorre da ampliação, ao longo do processo de desenvolvimento, das possibilidades e das necessidades de trabalho com os conteúdos de formação teórica. É preciso, portanto, levar em conta

[...] ações educativas [que] contemplem de forma integrada os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos do desenvolvimento do aluno, de tal modo que, à medida que a criança caminha em seu processo de desenvolvimento, ampliam-se as possibilidades do trabalho com os conteúdos de formação teórica. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 352)

Outrossim, é válido frisar que, na pedagogia histórico-crítica, os conteúdos não são entendidos como o são na escola tradicional: desatualizados, desconectados da prática social, mecânicos, abstratos, fixos. São conteúdos objetivos vivos, reais, dinâmicos, atualizados, conectados à prática social, mas sem ser selecionados considerando uma utilização imediata, numa perspectiva pragmática e simplista, como nas pedagogias desenvolvida a partir do ideário escolanovista.

As produções humanas, sejam elas no plano da matéria ou no das ideias, nada mais são do que atividade que se transformou em objetos materiais ou ideativos que se inserem no movimento inesgotável da prática social. Reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado dos processos de objetivação existentes na prática social. (DUARTE, 2016, p. 15)

É válido destacar que o acesso aos conhecimentos se vincula à formulação de uma concepção de mundo e que, no entendimento da pedagogia histórico-crítica, a seleção dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas colocar-se-á a serviço da formação dos indivíduos, em uma concepção de mundo materialista histórico-dialética. Dessa forma, há o entendimento de que há sempre, nos conteúdos escolares, uma concepção de mundo predominante, mesmo que ela não esteja explícita. Por consequência, é possível afirmar que ensinar é educar:

Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. (DUARTE, 2016, p. 95)

Nesse sentido, é válido recorrer aos escritos de Gramsci quando analisa as mudanças advindas da reforma Gentile e, como ocorre na pedagogia histórico-crítica, defende a escola como espaço da transmissão dos conhecimentos científicos, conforme ocorria na escola tradicional, como condição para a superação das visões místicas de mundo. Coloca, portanto, o acesso ao conhecimento científico, mais elaborado, não-



cotidiano, como recurso para o desenvolvimento nos indivíduos de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética:

Na velha escola, o fato positivo era que, na escola elementar, dois fatores “se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na ‘societas rerum’, os direitos e deveres na vida estatal e sociedade civil. Isso acontecia porque as noções científicas entravam em luta contra a concepção mágica de mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, assim como as noções de direitos e deveres entram em luta contra as tendências à barbárie individualista e localista, que também é um aspecto do folclore. [...] Cria-se, assim, um equilíbrio entre ordem social e ordem natural a partir da atividade teórico-prática do homem; apenas desse modo é possível difundir “os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria”, que oferece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética de mundo”. (GRAMSCI, *apud* LIGUORI; PASQUALE, 2017, p.247)

Destarte, há o entendimento de que ensinar conteúdos gerará alterações positivas na prática social, que, após o acesso ao conhecimento, será mais sintética, mais complexa, mais concreta, mais rica de determinações e mais consciente. Tomemos o exemplo da relação que uma criança de 4 ou 5 anos estabelece com a água que sai das torneiras e a conexão que pode vir a ser construída por ela se, ao longo do seu processo de escolaridade, tiver a oportunidade de acessar conhecimentos sobre a água que lhe permitam desvelar, compreender, explicar suas múltiplas determinações ao compreendê-la sob as lentes da Geografia, da História, da Biologia, da Química, entre outras tantas áreas possíveis. Ainda nessa perspectiva, no contexto da escola, é possível analisar quais podem ser as diferenças nas práticas sociais entre um indivíduo que tenha um ensino dos conteúdos referentes à água que não analise sua apropriação pelo modo de produção capitalista e outro que aprenda a analisar o uso da água nessa perspectiva crítica. As práticas sociais serão as mesmas antes e depois do acesso ao conhecimento? Serão as mesmas as práticas sociais de um indivíduo que acessa os conhecimentos e de outro que não tem essa oportunidade? E ainda, no ensino de tal conteúdo, há contraste entre uma concepção de mundo, tendo em vista a preservação ambiental, que se restrinja ao estímulo a uma ação individual mais consciente e uma abordagem que, para além do já citado, questione o uso dos recursos naturais no modo de produção capitalista?

Ainda nas reflexões sobre o currículo, é relevante destacar a importância da Filosofia e da Arte. Newton Duarte (2016) realça a importância da filosofia para superar as visões de mundo idealistas, místico-religiosas, naturalizantes da sociedade. Segue

chamando a atenção para a relevância da Arte, com sua função desmistificadora e revolucionária. Afirma que as grandes obras são indispensáveis para a formação do homem omnilateral.

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.(DUARTE, 2016, p. 115)

O trabalho com as artes deve ir além da cotidianidade dos alunos. Eles devem acessar na escola as obras mais desenvolvidas, pois as “artes, assim como as ciências e a filosofia, ao serem transformadas em conteúdos escolares, são colocadas a serviço da elevação da subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana.” (DUARTE, 2016, p. 119). O autor também discorre sobre a importância da Literatura e da Música enquanto componentes fundamentais do rol de conhecimentos escolares. Acerca das especificidades das diversas manifestações da Arte que devem compor o currículo, Newton Duarte (2016, p. 116) pontua:

Cada forma de arte: literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc., atua de maneira específica sobre os sentidos humano se estamos tratando da formação omnilateral, o objetivo deve ser o desenvolvimento de todos os sentidos, o que implica igual valorização desses vários campos artísticos.

A pedagogia histórico-crítica busca romper com a ideia de currículo como uma descrição de tudo o que se faz na escola. Adota uma perspectiva na qual o currículo deve ser composto pelas atividades essenciais que a escola deve desenvolver para manter sua especificidade de instituição formal de educação. Considera que a esse estabelecimento compete a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em suas formas mais desenvolvidas, para o alcance do intento de formação para a omnilateralidade.

Dessa forma, faz-se necessária uma distinção entre conteúdos curriculares e extracurriculares. É preciso diferenciar o que é prioritário e o que é complementar para que atividades que não garantam a socialização dos conhecimentos não sejam tratadas na escola como fundamentais, em detrimento daquelas que asseguram a especificidade da escola e, por conseguinte, o desenvolvimento dos indivíduos. A pedagogia aqui assumida critica a ideia ampliada de currículo:

Sobre currículo, Saviani (2003a) destaca que a ideia ampliada do termo, empregada no cotidiano da escola, acaba por torná-la um lugar para as demandas da área da ação social e da saúde, tornando, por exemplo, o espaço escolar disputado por profissionais da área de nutrição, odontologia, fonoaudiologia, psicologia e assistência social. Na atualidade acrescentaríamos também os profissionais da área médica e da área de segurança pública. Assim, outra confusão ocorre, pois de um espaço destinado a atender o interesse da classe trabalhadora, isto é, o acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. (MALANCHEN, 2016, p. 174)

O currículo deverá, portanto, conter os conteúdos clássicos<sup>14</sup> da escola: deverá oferecer de forma intencional e sistematizada os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, assegurando a alfabetização, a Matemática e os conteúdos das ciências naturais e sociais, garantindo a apropriação do legado cultural produzido pela humanidade. Saviani (2013, p. 14) assevera:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

É no currículo que os conhecimentos serão descritos, dosados, organizados de maneira lógica, racional e intencional. A análise da questão curricular pela categoria da dialética é fundamental para pensar o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A divisão por disciplinas, que se origina da fragmentação do saber decorrente da divisão social do trabalho, tem um caráter reconhecidamente negativo, que deve ser superado. Contudo, ao mesmo tempo, não podemos deixar de lado o fato de que essa fragmentação possibilita, em muitos casos, o aprofundamento, que, em alguns campos de estudo, é necessário ao alcance de certo grau de especialização (MALANCHEN, 2016, p. 204). Assim, acerca da organização do currículo por disciplina, Saviani (2003, p. 146 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 198) destaca:

---

<sup>14</sup>Saviani (2013) apresenta uma distinção entre clássico e tradicional: tradicional refere-se ao passado, ao arcaico; e o clássico é aquilo que resiste ao tempo, sendo possível considerar clássico um conhecimento moderno.

Tomando como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese, Saviani defende que o estudo das disciplinas escolares corresponderia ao momento analítico: “As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, a história com a geografia e vice-versa.”

É importante frisar o cuidado necessário, como apontado por alguns teóricos em defesa da pedagogia histórico-crítica, conforme assinala Malanchen (2016), de evitar tentativas de inter e transdisciplinaridade que apenas aumentem artificialmente as relações entre as áreas do conhecimento. A fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos, próprias do desenvolvimento proposto por uma metodologia e uma classificação de ciências positivistas, não serão resolvidas no âmbito da escola.

Transpondo esse conceito para a organização do currículo, podemos afirmar que a disciplinaridade é o momento no qual realizamos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que este seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de forma aprofundada. Este processo possibilitará que realizemos o movimento inverso, ou seja, elaborar em nosso pensamento uma visão sintética do conhecimento e da realidade. (MALANCHEN, 2016, p. 201)

Então, qual seria a alternativa dada pela pedagogia histórico-crítica para superar, ao mesmo tempo, a fragmentação do currículo e a artificialidade das propostas de inter e transdisciplinaridade? A resposta se encontra em assumir o conhecimento por sua ação fundante, ou seja, pela ação do homem no mundo, que, pelo *trabalho*, como forma de objetivação, de transformação da natureza para a composição de suas condições de existência no mundo, produz conhecimento. Assim, o elemento articulador será o trabalho. Como aponta Malanchen (2016, p. 210), “é, portanto, a concepção de mundo, o materialismo histórico e dialético, o ser humano produzindo e reproduzindo sua realidade”, que articulará as áreas do conhecimento.

Na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica, o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela categoria de trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade. (MALANCHEN, 2016, p. 208)

Nesse contexto, a definição dos conhecimentos que comporão o currículo corresponderá à caracterização do ponto de chegada do processo educativo, que terá que se diferenciar do ponto de partida. O fim da trajetória escolar deverá ser o acesso dos indivíduos à cultura erudita. Se a cultura popular já é de domínio da população, que função terá a escola se só trabalhar para reproduzi-la em seu interior? A cultura popular é fundamental como aspecto inicial do processo pedagógico; no entanto, “para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa da escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas.” (SAVIANI, 2013, p. 69).

Cabe não desvalorizar o saber popular, mas tomá-lo como ponto de partida do aluno. Esse conhecimento será respeitado, mas é preciso ter cuidado para não perder de vista a especificidade da escola. Por conseguinte, é fundamental buscar a ruptura da dicotomia entre saber popular e saber erudito, como assevera Saviani (2013, p. 69):

O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é totalmente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.

Outrossim, é válido salientar que o currículo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, será a expressão dos saberes objetivos constituídos historicamente, convertidos em conhecimentos escolares, sistematizados e organizados de modo intencional para a garantia de sua assimilação, pelos alunos, por meio das práticas de ensino realizadas pelo professor. Cabe ainda ressaltar o valor desses saberes e de sua apreensão pelos alunos enquanto condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da humanização:

[...] a correta organização do processo de ensino pelo professor por meio de conhecimentos científicos, ocorridos no espaço escolar, favorece o desenvolvimento psíquico. Ao se criarem condições favoráveis, por meio do currículo escolar, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos indivíduos, esses passam a promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte. (MALANCHEN, 2016, p. 183)

Por fim, é necessário destacar que o currículo da pedagogia histórico-crítica será um instrumento de luta a serviço da classe trabalhadora, articulado com seus interesses

na luta pela transformação social, contra as ambições hegemônicas da classe dominante, pela participação política das massas, como ressalta Saviani (2003, p. 55):

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.

Em suma, será um currículo vivo, histórica e socialmente situado, elaborado intencionalmente, tendo o ato de ensinar, que ocorre na instituição formal *escola*, como instrumento de humanização dos indivíduos e, destarte, de transformação social, numa perspectiva que nega o imobilismo e a neutralidade.

Para pensar em um método que venha a servir à pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008) realiza, no livro *Escola e Democracia*, uma detalhada e fundamental reflexão sobre os métodos tradicionais e novos e a possibilidade de superação de ambos por meio da pedagogia histórico-crítica. Segundo o autor, ela se desenvolverá por meio de métodos que “situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros.” (SAVIANI, 2008, p.56). Nessa publicação, Saviani (2008) delinea uma historicização da educação e da escola moderna. Ele descreve as características e as bases filosóficas dos métodos tradicionais e dos novos, destacando os interesses aos quais ambos os métodos servem.

De acordo com os apontamentos de Saviani (2008), os métodos tradicionais, com a escola tradicional, surgem para atender aos interesses da burguesia, que, ao ascender ao poder, na intenção de instalação da nova ordem democrática, utiliza a escolarização dos homens como meio para a transformação de servos em cidadãos. Cabe destacar o caráter revolucionário da escola tradicional, que surge em um contexto de profunda transformação social. As bases dessa abordagem remontam à filosofia essencialista, que se funda na defesa da igualdade essencial dos homens:

Naquele momento, a burguesia colocava-se na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade que vai postular a reforma da sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 32)

Os métodos tradicionais privilegiam a transmissão dos conhecimentos e centralizam o ensino no professor, detentor dos conhecimentos que serão transmitidos aos alunos. Há prevalência dos conteúdos, dos aspectos lógicos, da disciplina. Saviani (2008) destaca o caráter científico dos métodos tradicionais, relacionando-os ao método científico indutivo, formulado por Bacon, que contempla três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Descreve, ainda, o método da pedagogia tradicional em sua relação com a teoria de Herbart, que seria base para a formulação do método expositivo, estrutura do ponto de vista tradicional, e que inclui: preparação, apresentação, comparação, assimilação, generalização e aplicação.

Com o desenvolvimento da sociedade burguesa e sua ascensão ao poder, ela passa a não mais ter interesse na transformação da sociedade, intencionando a perpetuação da ordem vigente; destarte, a escola tradicional passa a não mais lhe servir. A burguesia deixa de ser classe revolucionária e se torna classe reacionária, negando a pedagogia da essência, que até então defendia. É favorável, a partir de então, a uma pedagogia da existência: não há mais uma igualdade essencial entre os homens, mas sim uma desigualdade que tem que ser respeitada.

Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia de legitimação das desigualdades? Com base nesse tipo de pedagogia, considera-se que os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI, 2008, p. 34)

Nesse contexto, surgem os movimentos escolanovistas que atuam em defesa de uma educação escolar na qual a centralidade esteja no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico. A transmissão de conhecimentos da escola tradicional é substituída por processos de fazer de conta, nos quais o aluno é pesquisador, mobilizado por seus próprios interesses e curiosidades. O ensino passa a se confundir com a pesquisa, o que o torna artificial. Nesse sentido, em função da ideia de que o aluno deve construir seu conhecimento de forma ativa, descobrir por si mesmo, nega-se o ensino, a transmissão dos produtos da ciência, e, em contrapartida, valoriza-se o desenvolvimento da ciência, como explica Saviani:

Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ele se assenta no pressuposto de que os assuntos de que se trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos

desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade – vamos aos cinco passos do ensino novo que se contrapõe simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 2008, p. 37)

Saviani (2008, p. 39) afirma que essa confusão entre ensino e pesquisa acabou por enfraquecer e empobrecer o ensino e inviabilizar a pesquisa:

Vejam bem, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: no primeiro, o desconhecido só se define no confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista.

Por conseguinte, a adesão ao ideário escolanovista resulta na ampliação da qualidade do ensino destinado à classe dominante em oposição à queda na qualidade do ensino das camadas populares, fazendo surgir, portanto, uma recomposição da hegemonia da classe burguesa. Um breve passeio pela história da educação em nosso país no século XX já seria suficiente para evidenciar o quanto o ideário escolanovista chegou às escolas públicas em seu pior formato possível. Quando foi que os professores das escolas públicas puderam atuar com turmas pequenas de alunos, em escolas com estrutura física adequada, com laboratórios e biblioteca e com amplo acervo de materiais, como proposto nos ideários escolanovistas?

Saviani (2008) utiliza a teoria da curvatura da vara, de Lênin, para mostrar como a forma de ver e fazer educação transformou-se, indo de um extremo ao outro, fazendo-se necessário um movimento de equilíbrio: o surgimento de uma pedagogia revolucionária, que lute contra os mecanismos de hegemonia. É nesse sentido que se



busca formular a pedagogia histórico-crítica. Pensar em um método para a pedagogia histórico-crítica compreende pensar no seguinte:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 56)

Ressaltamos, no entanto, que o método da pedagogia histórico-crítica, de forma alguma, seria um misto das pedagogias tradicional e nova, embora deva incorporar aspectos das duas. A pedagogia histórico-crítica “mantém continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 56), em oposição às pedagogias nova e tradicional, que implicam uma autonomização das pedagogias em relação à sociedade.

Ainda no livro *Escola e democracia*, Saviani (2008) propõe cinco momentos que compõem o método da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Tais momentos partem de um conceito de educação como atividade mediadora no seio da prática social global, tendo, portanto, esta como ponto de partida e de chegada do processo educativo. Acerca do método, assevera Saviani (2008, p. 56):

O método aqui preconizado tem professores e alunos como agentes sociais: o ponto de partida do ensino passa a ser não a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor, como no método tradicional, nem a atividade que é de iniciativa do aluno, como no método novo, mas sim prática social (primeiro passo) que é comum a professor e alunos.

É sempre importante salientar que o método não consiste em passos a serem seguidos de forma linear. São atos do pensamento, e não etapas didáticas, não devendo, portanto, ser convertidos em etapas de planejamento, mas sim conduzir à compreensão dos docentes acerca dos momentos do ensino em sua relação dialética. Para Lígia Márcia Martins (2016, p. 26),

não obstante o autor ter organizado a exposição desse método em cinco momentos – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social (requalificada) -, há que se destacar esses que não são procedimentos didáticos. Na qualidade de conceitos metodológicos, tais momentos são abstrações do pensamento a orientarem as ações concretas da realidade.

A autora ainda destaca:

Frise-se que os momentos explicitados por Saviani referem-se à organização lógica do ensino e só podem expressar-se no ato de ensinar como momentos distintos, mas interiores uns aos outros. Trata-se de compreender a prática social, quer no ponto de partida, quer no ponto de chegada, como substrato das abstrações do pensamento organizadas como problematização, instrumentalização e catarse, que se manifestam como atos de pensamento a serviço de uma apreensão mediata daquilo que é dado imediatamente à captação sensível. (MARTINS, 2016, p. 27)

A prática social inicial, primeiro momento do método, é comum a professores e alunos. Nesse momento, alunos têm uma visão sincrética do todo do conhecimento que será aprendido, enquanto o professor tem uma compreensão sintética precária, como explica Saviani (2008, p. 56):

O professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão for de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social que participam.

Para Martins (2016, p. 29), “ter a prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico significa afirmar que professores e alunos são igualmente partícipes dela, mas não orientam suas ações pela mesma perspectiva.” Os professores seguem a lógica do ensino, que se processa de cima para baixo, e os alunos seguem a lógica da aprendizagem que se produz de baixo para cima: do simples ao complexo, do imediato ao mediato, do cotidiano ao não cotidiano, da síncrese à síntese. “Consequentemente, o ensino só pode sustentar-se como objetivação de apropriações já realizadas por quem ensina.” (MARTINS, 2016, p. 29).

Já como o segundo momento do método, temos a problematização. Ela compreenderá “a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em

consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 2008, p. 57). Nessa fase, a prática social será analisada confrontando o conteúdo que será trabalhado e suas condições de aplicação social, realizando a seleção de quais abordagens do conteúdo são fundamentais.

Lígia Márcia Martins, (2016, p. 29) amplia a discussão sobre a problematização, considerando a obviedade de que a problematização sobre o que será ensinado não acontecerá descolada da problematização sobre a própria prática de ensino dos conteúdos. É possível e relevante retomar aqui as ideias da autora sobre a necessidade de organizar o ensino considerando a tríade *conteúdo-forma-destinatário*. Dessa maneira, há o entendimento de que a problematização do conteúdo incorpora a problematização dos procedimentos didáticos, considerando sua adequação ao aluno-destinatário.

Entendemos que esse segundo passo, denominado problematização, também tem um caráter bastante amplo e não guarda correspondência direta com procedimentos que instiguem ou problematizem aquilo que venha a ser ensinado pelo professor a seus alunos. Trata-se, outrossim, da identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções. (MARTINS, 2016, p. 29)

A instrumentalização caracteriza-se pela apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas da prática social, já detectados e problematizados. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (SAVIANI, 2008, p. 57).

Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc., por outro lado, das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável a sua formação escolar que lhes permitam superar a “síntese” em direção à “síntese”. (MARTINS, 2016, p. 30)

A catarse, de acordo com as proposições de Saviani (2008, p. 57), caracterizará a culminância do processo educativo, conforme segue descrito:

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos esse quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos

culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

Dessa forma, a catarse se configurará na expressão da aprendizagem do conteúdo pelo aluno. Embora ela ocorra durante todo o ensino, é no momento catártico que a assimilação do conhecimento pelo estudante fica evidenciada:

Nessa direção, o quarto momento, designado como catarse, representa o cume dos momentos anteriores caracterizando-se pela “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. A catarse corresponde aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski (Vigotsky, 1995), rearranjos nos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados. A catarse implica rupturas e saltos quantitativos – gera transformações. (MARTINS, 2016, p. 30)

É válido ressaltar que os momentos propostos não devem ser compreendidos como algo que será seguido de forma linear ou cronológica, mas “é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico.” (SAVIANI, 2008, p. 60). Não se deve, portanto, incidir no equívoco de entender que o momento catártico só acontecerá ao fim do processo de ensino, devendo ficar claro que, durante todo o ensino, pode e deve ocorrer assimilação e expressão do conhecimento pelos alunos.

Nas discussões de Saviani (2008) acerca do método, fica explícito o materialismo histórico-dialético como base filosófica da pedagogia histórico-crítica, tendo a concepção dialética marxista de ciência como referencial. O método de ensino considerará que o movimento de assimilação dos conhecimentos “vai da síncrese (‘visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’)” (SAVIANI, 2008, p. 59). Não faz, portanto, sentido compreender os passos do método como momentos lineares a serem seguidos.

Cabe salientar a importância de compreender a pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia a serviço dos interesses da classe trabalhadora, a serviço da luta pela transformação social. É preciso entendê-la como uma abordagem que se posiciona na busca por uma sociedade socialista. Ela deseja e projeta uma escola que garanta o desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes da classe trabalhadora. É comunista, na medida em que busca articular-se com a luta da classe trabalhadora pela superação da sociedade capitalista. É contra-hegemônica, pois assume a luta de classes na educação e a reconhece na escola. Está consubstanciada nas teorias marxianas e marxistas e assume o materialismo histórico-dialético como base filosófica.

Reiterando as ideias já postas, a educação escolar deve servir à humanização dos indivíduos, visto que o trabalho educativo é considerado como a produção direta e intencional, em cada indivíduo, das conquistas históricas alcançadas no desenvolvimento do gênero humano, possibilitando ao aluno concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente momento. Por conseguinte, a educação escolar deve cumprir seu papel de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas por meio do ensino, que é o encontro de várias formas de atividade humana (a atividade sintetizada nos conhecimentos produzidos na atuação social e histórica da humanidade, a atividade de organização do trabalho educativo e a atividade de professores e alunos).

Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano. (DUARTE, 2016, p. 34)

A pedagogia histórico-crítica opõe-se às tentativas de separação entre conhecimento e concepção de mundo. Visa, por meio do desvelamento da realidade possibilitar aos indivíduos, ao desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética. Ainda que não seja simples, já que está em constante transformação, a realidade existe e pode ser objetivamente conhecida.

Por conseguinte, essa vertente valoriza a escola e sua especificidade: a escola é tomada como instituição formal de ensino, que serve à socialização dos conhecimentos produzidos pelo homem em suas formas mais desenvolvidas. O acesso a esses conhecimentos, de modo intencional, por meio de uma organização sistemática é função da escola e condição para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, ou seja, das funções psíquicas superiores, como explicita a psicologia histórico-cultural, que serve de aporte teórico à pedagogia histórico-crítica.

A escola que assume a pedagogia histórico-crítica se contrapõe às perspectivas de ensino espontaneístas. Destarte, reconhece a importância da transmissão dos conhecimentos para a formação do gênero humano, considerando que essa transmissão não é um processo passivo para o aluno.

## **2 CONHECENDO PARA INTERVIR: O DESVELAMENTO DA REALIDADE E A APROXIMAÇÃO DO OBJETO A PARTIR DAS PRÁTICAS EXISTENTES NO COTIDIANO DA *ESCOLA QUE TEMOS***

Considerando a necessidade de conhecer para intervir, neste capítulo, será apresentada a escola na qual se propõe a implementação da pedagogia histórico-crítica. Assim, na primeira parte, serão descritas as condições concretas de funcionamento da escola nos aspectos administrativo e pedagógico, as condições materiais existentes, inserindo, para tanto, a escola em seu percurso histórico de existência assim como nas especificidades da localidade na qual se encontra.

Haverá a apresentação das particularidades que fazem dessa escola uma realidade singular. Serão expostos: os níveis de ensino contemplados, as faixas etárias atendidas, a organização didático-pedagógica e suas configurações institucionais historicamente estabelecidas, que contemplam, por exemplo, a localização da escola, o contexto socioeconômico no qual se insere, entre outras questões.

Como já explicitado no texto introdutório, há aqui a intencionalidade de desvelamento das práticas existentes no cotidiano da escola, o que será feito na segunda parte do capítulo. Com isso, a investigação, que se assenta na epistemologia materialista histórico-dialética, adquire um caráter de reprodução ideal do movimento real do objeto de pesquisa, qual seja, a prática político-pedagógica que se desenvolve no interior da escola e que se quer transformada à luz do novo referencial teórico.

### **2.1 A escola**

A escola hoje nomeada Emeb *Professor Carlos Foot Guimarães*, foi criada em 31 de janeiro de 1981 por meio do Decreto nº 16.581, publicado na data citada. Era intitulada Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG), caracterizada como *Agrupada* e localizada no bairro Tijuco Preto. Passou a receber a denominação de *EEPG Prof. Carlos Foot Guimarães*, em 6 de janeiro de 1982, pelo Decreto nº 18.361. Houve outra mudança de nomenclatura, de EMEF para EMEB, conforme Decreto nº 18.095, de 21 de dezembro de 2000, publicado na Imprensa Oficial do Município de Jundiá em 3 de janeiro de 2000. Pode ser verificado, nos jornais do período de 1980 e 1990, um processo de mobilização da comunidade local com a prefeitura para a construção de uma quadra poliesportiva, que foi concluída em 1991.

Ainda nos jornais da época, encontramos reportagens sobre as reivindicações da comunidade local para a ampliação da unidade. Ela atendia seis turmas por período, dos segmentos de Ensino Fundamental I e II, em três turnos — manhã, tarde e noite —, em quatro salas de aula e mais duas salas adaptadas.

Em 1990, foi registrada a cessão do prédio à prefeitura; e, em 1998, ocorreu a municipalização, deixando a escola de ser estadual e passando a atender apenas o Ensino Fundamental I. Esse foi um período bastante tumultuado, havendo rejeição à mudança por parte da comunidade local, que tinha preconceito com a “Escola da Barroca”, como era conhecida.

Esse quadro de rejeição devia-se à localização da escola na região mais pobre do bairro. Ele perdurou por um longo período e podia ser verificado pela recusa de muitos pais em matricularem seus filhos na escola, levando-os para instituições públicas de outros bairros quando tinham condições financeiras de fazê-lo. A reversão desse quadro foi um longo processo, que passou pelo investimento sistemático na melhoria das condições físicas do prédio escolar, da organização e da humanização dos espaços e, principalmente, do aprimoramento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior da unidade.

O bairro no qual a escola localiza-se é grande e sofre uma mescla de alguns problemas comuns nos bairros afastados. É distante do centro da cidade; o comércio é bastante restrito; não possui bancos, correio, áreas de lazer, clubes e postos policiais. Há, no bairro, três pontos de submoradias, nos quais as condições de vida são extremamente precárias, com falta de saneamento básico, acesso ilegal às redes de energia elétrica, entre outros problemas. Cabe ressaltar que ele passa por uma expansão, com a construção de três novos loteamentos, formados por casas em padrões superiores em termos econômicos àqueles comuns na região.

Assim, notamos que a comunidade usuária da escola é bastante heterogênea, sendo que há muitos alunos advindos de famílias que vivem em condições de extrema pobreza, haja vista o atendimento a muitas crianças que moram nos núcleos de submoradias do bairro. Outros fatores a serem destacados são: a frequente migração de pessoas que vêm e voltam para estados do nordeste do país, à medida que iniciam ou findam seus contratos de trabalho nas empresas da região<sup>15</sup>, e a existência de um centro

---

<sup>15</sup> Há, nas proximidades do bairro, pelo menos três grandes empresas, com destaque para o depósito das Casas Bahia. Essas empresas contratam seus empregados em regime de terceirização, com contratos,

de detenção provisória próximo à localidade, que acaba por atrair para o bairro famílias de indivíduos que estejam vivenciando regimes de reclusão.

No que se refere à melhora na qualidade dos resultados dos processos de ensino, cabe o compartilhamento dos índices de alfabetização da escola que constam em seu Projeto Político-Pedagógico do ano de 2018 assim como em todos os PPP. Na Tabela 1, constam os dados referentes aos anos de 2007 a 2018<sup>16</sup>:

Tabela 1 – Alunos em processo de alfabetização

<b>ANO</b>	<b>ALUNOS</b>	<b>ALUNOS EM PROC. ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>%</b>
2006	689	87	12,6%
2007	642	50	7,94%
2008	629	25	3,97%
2009	585	21	3,59%
2010	619	29	4,68%
2011	618	17	2,75%
2012	540	11	2,03%
2013	542	13	2,39%
2014	568	18	3,17%
2015	560	12	4,66%
2016	640	21	3,04%
2017	563	21	3,7%

---

em sua maioria, temporários. Muitas das famílias dos alunos usuários da escola têm, assim, seus meios de sobrevivência atrelados a trabalhos precários.

<sup>16</sup>Esta tabela aponta o percentual de alunos, ao final de cada ano, ainda em processo de alfabetização, ou seja, em situações de defasagem no que se refere à alfabetização.



Fonte: GUIMARÃES,(2018, p. 47)

Podem servir, em alguma medida, para expressar essa melhora na qualidade do atendimento, os aprimoramentos implementados na organização da escola e no espaço físico dela (descritos nos PPP da escola) e os avanços nos índices decorrentes da participação da escola em avaliações institucionais externas, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>17</sup>, no qual a escola avançou de 4,9, em 2007, para 6,8, em 2015, tendo neste ano já alcançado a meta estipulada para 2021. Em 2017, o índice chegou a 7,3; portanto, está acima das médias federal, estadual e municipal.

Outro indicador da cessão nos processos de rejeição pode, em alguma medida, ser verificado pela ausência de matrículas de alunos do bairro em outras escolas da região, conforme constatado pela Secretaria Municipal de Educação do Município e por pesquisa realizada pela escola<sup>18</sup> com os familiares dos alunos, no ano de 2015 e constante no Projeto Político-Pedagógico da escola, conforme segue:

---

<sup>17</sup>É definido a partir de avaliações bienais desenvolvidas e aplicadas nas escolas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais *Anísio Teixeira* (Inep). Para mais informações, acesse: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1395489>.

<sup>18</sup> Não será, no âmbito deste trabalho, realizada uma análise para além do aparente imediato dos aspectos que possam ter interferido no resultado detectado, no que tange à pesquisa aqui apresentada, reproduzida na íntegra, conforme consta no PPP da escola.

Quadro 2 – Questionário para pais

TABULAÇÃO PESQUISA DE SATISFAÇÃO – QUESTIONÁRIO PARA PAIS – 1º BIMESTRE/2015		
TOTAL DE ALUNOS	624	
RESPONDERAM À PESQUISA	434	69,5%
Repostas por questão		
1. APRENDIZAGEM: acho que meu filho está aprendendo?		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>UM POUCO</b>
414	0	20
95,3	0	4,7
2. ATENDIMENTO: quando procuro a escola para resolver um problema, tirar dúvidas, fazer reclamações, pedir ajuda, sou bem atendido?		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>UM POUCO</b>
426	0	8
98,2	0	1,8
3. LIMPEZA E ORGANIZAÇÃO: a escola é limpa e organizada?		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>UM POUCO</b>
430	0	4
99%	0	1%
4. QUALIDADE: a escola é boa?		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>UM POUCO</b>
431	0	3
99,3%	0	0,6%
5. PROFISSIONAIS: está satisfeito com os profissionais que trabalham na escola?		
<b>PROFESSORES</b>		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	
434	0	
100%	0	
<b>DIREÇÃO</b>		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	
433	1	
99,76%	0,23%	
<b>SECRETARIA</b>		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	
431	3	
99,3	0,6%	

LIMPEZA	
SIM	NÃO
433	1
99,76%	0,23%

  

MERENDEIRAS	
SIM	NÃO
433	1
99,76%	0,23

Fonte: GUIMARÃES, (2018, p. 52)

Quanto às demandas estruturais, verifica-se no PPP que apenas em 2002 a escola passou por uma considerável reforma e ampliação, com a construção de mais um bloco, com mais seis salas de aula e grandes sanitários. Em 2009, a quadra foi reformada e transformou-se em um amplo ginásio coberto, com depósito para os materiais. Na mesma ocasião, houve a cobertura do pátio externo do bloco 2 e a construção da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), posteriormente realocada para o espaço interno da escola, acolhendo, hoje, a sala dos professores. Em 2014, ocorreu nova reforma, com a troca de todo o telhado da escola.

A área construída da escola é composta por 4 alas, sendo 2 blocos de salas de aula (no total, 10 salas de aula oficiais e 1 que deveria servir à sala ambiente, mas que, desde 2015, comporta alunos de G5), 1 sala de Atendimento Educacional Especial, 1 Quadra poliesportiva coberta, parque, refeitório, pátio externo coberto, horta, sala dos professores, coordenação, diretoria e secretaria. Possui ainda uma parte utilizada como estacionamento para profissionais que atuam na instituição. A reforma realizada no ano de 2014 contemplou, além da troca de todo o telhado da escola, a substituição de piso de grande parte do estabelecimento de ensino, a pintura completa, a instalação de sistema subterrâneo de para-raios e sistema de combate a incêndios, entre outros pequenos reparos.

Esse momento de mudanças com a reforma foi aproveitado para migrar a sala de AEE para dentro da escola e levar a sala dos professores para onde, até então, funcionava a sala de AEE. Quanto à acessibilidade, todos os blocos da escola possuem banheiros acessíveis, mas apenas o bloco 1 é viável para usuários de cadeiras de rodas, pois não há rampa que permita o acesso aos demais pavimentos. A análise de especialistas apontou para a inviabilidade de obras nesse sentido, devido à estrutura do prédio.

Em função do evidente crescimento do bairro, com a criação de novos loteamentos e o conseqüente aumento da demanda por vagas, a escola não dispõe de salas para a organização de espaços pedagógicos alternativos. Dessa forma, diante da impossibilidade de organizar uma biblioteca, a escola mantém no bloco 2 uma sala (antiga sala da coordenação) onde são armazenados o acervo de livros e, desde 2009, quatro carrinhos que funcionam como bibliotecas móveis, sendo um para cada ano do primeiro ao terceiro ano e um para os quartos e quintos anos.

A escola dispõe de uma secretaria com um espaço razoável. As salas da direção e coordenação nas quais são atendidos pais, alunos, funcionários e professores, que servem, ainda, à realização de atividades burocráticas, ficam próximas da secretaria, justamente para facilitar a interação entre a secretaria e a direção. Desde o segundo semestre de 2010, a escola conta com um parque que pode ser utilizado pelos alunos menores, hoje em situação precária, com necessidade de manutenção; e a sala de armazenamento dos materiais de Educação Física recebeu um *kit* de brinquedos para os alunos do primeiro ano, o que facilita o uso tanto dentro da quadra como no parque.

No ano de 2016, houve investimento na aquisição de mais brinquedos e na criação de um espaço adequado para o jogo simbólico no pátio 2, que é denominado de castelinho e que foi reorganizado para 2018. No PPP da escola, havia, para o ano de 2018, a intenção de construir um tanque de areia no parque e a produção de uma parede de azulejos para atividades de desenho e pintura. Em 2011 foram criados um espaço de leitura no palco do pátio da merenda e um ambiente no pátio externo para atividades nas diferentes áreas do conhecimento com a disponibilização de pufes, mesas e bancos para a realização de trabalhos de arte e ciências, que são facilitados pela presença do bebedouro. Ainda falta a colocação do toldo para que seja possível a utilização do espaço em dias de chuva e vento.

A escola dispõe de equipamento para combate a incêndios, mas não há a presença de brigadista. As escadas possuem emborrachados e corrimãos adequados. Além disso, nos banheiros são mantidos capachos vinílicos para tornar o piso menos escorregadio.

Para 2018, constam no PPP, como demandas prioritárias, a pintura do piso da quadra (realizada no mês de fevereiro) e a colocação do toldo no portão de entrada dos alunos. Pretende-se ainda tentar, em parceria com a comunidade, a construção de um banheiro em frente à quadra, o que seria interessante tanto para os alunos quanto para a comunidade que utiliza a quadra no período noturno e nos fins de semana. Há demandas

a serem sanadas pela Unidade de Gestão de Educação (UGE)<sup>19</sup>, quais sejam: reforma dos armários da cozinha, consertos de infiltrações e reposição de calha, pintura da escola e troca do mobiliário, em especial, dos jogos de carteiras utilizados pelos alunos, que se encontram em péssimo estado, devido ao longo tempo de uso.

A comunidade faz uso do espaço físico da escola sempre que solicita. De segunda a sexta-feira, a quadra da escola é utilizada pela comunidade no período noturno para prática esportiva com o funcionamento de escolinhas de futebol para crianças e adultos, assim como ocorre nas tardes de sábado. Há, por parte de toda a comunidade, amplo senso de preservação do patrimônio escolar, já que não há histórico de ações de vandalismo: os espaços internos e materiais são bem preservados, raramente há ocorrências de danos provocados por alunos, não há pichações nem danos às áreas externas, tampouco arrombamentos. Sempre que notado algum dano ou depreciação natural devido ao uso, os reparos necessários são providenciados por parte da gestão da escola.

A equipe da escola dispõe de vasto conjunto de recursos pedagógicos. Há um acervo de livros de literatura infantil em quantidade suficiente para uso e retirada por todos os alunos, com ampla possibilidade de escolha. Existem materiais manipulativos na área de Matemática, em quantidades suficientes para uso com todos os alunos de uma turma, sendo estes os instrumentos disponíveis: material dourado, ábaco, *Cuisenaire*, fita métrica, dados, geoplano, calculadora, materiais de contagem, compassos, transferidores, esquadros, discos fracionários, balança, garrafas de diferentes formas e tamanhos, Tangram, sólidos geométricos e diversidade de jogos. Há ainda disponíveis para os docentes: computadores e impressoras para a impressão de atividades para os alunos (embora haja a necessidade de ampliação das cotas destinadas à escola pela UGE, já que as impressoras próprias da escola geram grande custo de manutenção; TVs e DVDs, apesar de haver necessidade de troca de algumas TVs obsoletas; lousa digital; e quatro *netbooks* para uso pelos alunos, sem possibilidade de uso nesse momento devido à ocupação de todos os espaços físicos disponíveis com atendimento aos alunos.

Desde 2015, a escola tem atendido turmas de Educação Infantil, grupo 5 (alunos de 5 anos), em função da falta de vagas na única escola de Educação Infantil II do bairro. A partir de 2016, a escola passou a atender, no período noturno, alunos de Educação de Jovens Adultos (EJA). No que tange à composição do quadro docente, verifica-se que, ao

---

<sup>19</sup>A partir de 2017, a Secretaria Municipal de Educação passou a receber a nomenclatura Unidade de Gestão de Educação (UGE).

longo dos 12 últimos anos, há uma média de rotatividade anual de professores entre 15 e 25% do corpo docente.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, a elaboração das reformulações pedagógicas para cada ano letivo tem sempre início no Conselho de Ciclo do terceiro bimestre do ano anterior. Nesse momento, começamos a avaliar as ações do corrente ano e a levantar as opiniões dos membros da equipe sobre a eficácia dessas ações quando confrontadas com os resultados alcançados, processo que tem continuidade no Conselho de Ciclo Final, quando ficam determinadas as demandas de aprendizagem para o próximo ano e as ações que serão desencadeadas para suprir essas exigências.

Uma breve análise dos Projetos Político-Pedagógicos da escola ao longo dos últimos 12 anos permite a constatação de que a base da proposta pedagógica da escola vigente nesse período manteve-se praticamente a mesma, sendo marcada por um ecletismo pedagógico<sup>20</sup>. Prevalciam as práticas vinculadas às pedagogias do “aprender a aprender”, com menções, em especial, a partir de 2013, à adesão às teorizações das pedagogias críticas, mas sem delineamentos de efetivação de mudanças nesse sentido.

Consta explícita nos Projetos Político-Pedagógicos a intenção de que o trabalho da escola apoie-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e em concepções pedagógicas que consideram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Municipal de Jundiaí, elaboradas pelo Sistema Municipal de Educação em 2016, assim como orientações e diretrizes do Ministério da Educação (MEC). No intervalo já mencionado (últimos 12 anos), são citados ainda como referências para a prática: o currículo adotado pelo município no quadriênio 2008–2012; o documento do MEC que define os Direitos de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental<sup>21</sup>; e os materiais e os projetos terceirizados adotados pelo município.

Quanto à adoção de materiais didáticos, no quadriênio de 2008 a 2012, as escolas, por decisão da Secretaria Municipal de Educação, utilizaram, no Ensino Fundamental I, os materiais apostilados da Fundação Bradesco e, na Educação Infantil II, os materiais apostilados do Ciranda, do grupo Mathema<sup>22</sup>. Quanto aos projetos comprados e impostos às escolas, destacam-se: *Mente inovadora* e *Amigos do Zip*. Outros com adesão sem custo

---

<sup>20</sup> Uma análise mais precisa nesse sentido comporá o terceiro capítulo deste trabalho.

<sup>21</sup> A definição dos direitos vincula-se ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja adesão pelos municípios gerava oferta de formação aos docentes acerca do trabalho de alfabetização. Jundiaí aderiu ao pacto; portanto, os professores das turmas do primeiro ao terceiro ano participaram das formações.

<sup>22</sup> Mais informações: <https://mathema.com.br/>.

para o município foram: Estrada para a cidadania e Projeto Experimento, da Fundação Siemens<sup>23</sup>. Todos esses programas e materiais citados contavam com formações para os professores, de caráter obrigatório, durante a jornada de trabalho.

Exceto nos anos cujo currículo foi definido pela Secretaria de Educação do Município, o Projeto Político-Pedagógico da escola sempre conteve a explicitação de um currículo com a previsão de conteúdos de ensino por ano e área do conhecimento. No ano de 2016, começaram a aparecer nele menções à pedagogia histórico-crítica, sendo explicitada a intencionalidade da busca pela implementação dessa abordagem como diretriz pedagógica a ser adotada pela escola. O ano de 2017 foi marcado por um sistemático processo de estudos sobre essa teoria nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>24</sup>, conforme registros no PPP da escola.

Há, nessa unidade escolar, 22 professores de sala, 3 professores de Língua Inglesa, 4 de Educação Física e 1 de Arte. A equipe gestora é composta por 1 diretora (concurada), com sede fixa, na unidade escolar em questão há 12 anos, 1 professora efetiva que ocupa a função de assistente de direção e 2 docentes que exercem a função de coordenadoras pedagógicas. Os cargos e as funções de gestão têm carga semanal de trabalho de 40 horas e são de indicação do diretor de escola.

Para o Ensino Fundamental, a organização do trabalho pedagógico deve considerar a matriz curricular definida pela Secretaria Municipal de Educação, que prevê que as 25 horas semanais de aula devem ter a seguinte divisão:

Quadro 3: Matriz curricular

Lei Federal 9394/1996 Res. CNE/CEB 07/2010	Base Nacional Comum	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
		• Linguagens e Códigos	• Língua Portuguesa	7	7	7	7	7
			• Arte	2	2	2	2	2
			• Educação Física	2	2	2	2	2
• Matemática	• Matemática	6	6	6	6	6		

<sup>23</sup>De acordo com o site do projeto: a fundação internacional Siemens Stiftung coordena a aliança global das fundações Siemens, sob a qual o programa Experimento é promovido conjuntamente. Desde 2014, a Fundação Siemens Brasil coopera com instituições educacionais de renome para contribuir com Experimento ao treinamento inicial e contínuo de professores, que se concentra em melhorar o ensino dos temas de ciência e tecnologia em toda a cadeia educacional. (SIEMENS, 2104)

<sup>24</sup> O processo de estudo sobre a pedagogia histórico-crítica será tratado na sequência deste trabalho.

		• Ciências da Natureza	• Ciências Físicas e Biológicas	2	2	2	2	2	
		• Ciências Humanas	• História	2	2	2	2	2	
			• Geografia	2	2	2	2	2	
		BASE NACIONAL COMUM - Nº de Aulas Semanais			<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>
	Parte Diversifi	• Linguagens e Códigos	• Inglês	2	2	2	2	2	
		PARTE DIVERSIFICADA - Nº de Aulas Semanais			<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
	TOTAL SEMANAL DE AULAS				<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
	CARGA HORÁRIA TOTAL ANUAL				<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>	<b>1000</b>

Fonte: GUIMARÃES, (2018, p. 116)

Todos os docentes conhecem a proposta pedagógica da unidade, da qual, com exceção dos ingressantes, puderam participar da elaboração e/ou da avaliação. No processo de atribuição de classes, são sempre consideradas as intenções e as experiências dos docentes, que, sempre que possível, têm uma de suas indicações atendidas, atuando, portanto, com as turmas que desejam, o que os coloca em posições mais confortáveis. Há empenho por parte da equipe docente em buscar soluções coletivas para sanar as fragilidades pedagógicas da unidade, que são definidas pela equipe e apontadas nos Projetos Político-Pedagógicos de cada ano, com a previsão de ações que visem a saná-las.

Os professores da escola, seguindo a legislação municipal, cumprem 30 horas de trabalho semanais, sendo que um terço dessas horas são “sem aluno”<sup>25</sup>. Elas são assim divididas: duas horas de capacitação a serem cumpridas na escola ou em local determinado pela Secretaria Municipal de Educação; três horas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo a serem usadas na escola, às quartas-feiras, no contraturno; uma hora de trabalho pedagógico individual a ser efetivada na escola, sem alunos, durante o período de aulas, de acordo com o horário elaborado pela escola, e quatro horas dedicadas ao planejamento, a serem exercidas em local de livre escolha.

Nos Projetos Político-Pedagógicos são descritos, em cada ano, os diagnósticos gerais das aprendizagens, que compreendem: índices de alfabetização, explicitação da média do desempenho dos alunos em leitura e produção textual, assim como em

<sup>25</sup>Em 2013, a gestão municipal de Jundiá passou a cumprir a *Lei do Piso*, como também é conhecida a *Lei nº 11.738/08*, que define que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada, determinação essa que foi mantida pelo Supremo Tribunal Federal, na ADI 4167.



Matemática, com delineamento das defasagens de aprendizagem com maiores demandas de investimento. Há, ainda, nos PPP a explicitação de diversas ações pedagógicas que recebem a denominação de institucionais e que tratam de alguns encaminhamentos pedagógicos que devem ser padronizados por todos os docentes da escola, por exemplo, a definição de como deverá ser encaminhada a questão das tarefas de casa, da oferta aos alunos do acervo de livros da escola, entre outras.

A escola está organizada em três turnos de atendimento, compreendidos entre 7h30 e 22 horas, sendo que no horário noturno há o funcionamento de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, de Ensino Fundamental I. Nos períodos matutino e vespertino, são atendidos na escola cerca de 650 alunos (esse número, nos últimos 12 anos, de acordo com os PPP da escola, variou estando entre 570 e 720 alunos). Em ambos os períodos, há turmas do G5 (último ano da Educação Infantil) ao 5º ano do Ensino Fundamental I. As quantidades de alunos por sala têm estado sempre muito próximas aos módulos pela Secretaria de Educação do Município, quais sejam: 28 alunos para o G5, 32 alunos para os primeiros e segundos anos e 35 alunos para as demais turmas (terceiros e quintos anos).

## **2.2 Análise das práticas no interior da escola: identificação das pedagogias do “aprender a aprender”**

Desvelar o cotidiano, é isso que é pretendido neste capítulo. A partir da intencionalidade de implementação da pedagogia histórico-crítica, faz-se necessária a desnaturalização das práticas pedagógicas que ocorrem no interior da escola, por ocasião desta pesquisa, desvelando a prática social na qual se inserem os agentes da prática educativa.

Dessa forma, esta parte da investigação busca detectar e analisar as práticas consubstanciadas nas pedagogias do “aprender a aprender”, hegemônicas no cotidiano das escolas brasileiras. Com isso, procura identificar os prejuízos da implementação dessas pedagogias para a ação pedagógica que se queira transformadora, apreendendo o conteúdo do fenômeno situado historicamente, à luz do pensamento teórico. A identificação das práticas se apoia na análise dos PPP da escola, mas conta também com a experiência da pesquisadora em seu percurso profissional na educação do município. (já mencionado no texto introdutório do trabalho).

Por conseguinte, é válido reiterar a fidelidade ao método materialista histórico-dialético que, neste capítulo, expressa-se numa análise que revela a intencionalidade de ir para além da aparência do fenómeno. Se afirma-se que as práticas educativas que ocorrem na escola não têm possibilitado que essa instituição seja colocada a serviço da classe trabalhadora, como objetiva a pedagogia histórico-crítica, cabe identificar quais são essas práticas, analisando-as à luz das teorizações. Dessa forma, demonstra-se a quais perspectivas pedagógicas, de fato, vinculam-se, indo, por conseguinte, à essência dessas práticas. Esse processo implica em situar essas práticas histórica, social e politicamente, expressando suas ligações com concepções teóricas e ideias de mundo que as determinam.

A definição do lema “aprender a aprender” usado neste trabalho está consubstanciada nas ideias de Newton Duarte (2011, p. 3), que explicita em seus textos o caráter neoliberal e pós-moderno das pedagogias do “aprender a aprender”:

O lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

Integram o lema “aprender a aprender” as seguintes teorias pedagógicas, que, em alguma medida, originam-se do escolanovismo, compartilhando as mesmas bases teóricas e concepções de mundo: construtivismo, pedagogia de projetos, pedagogia das competências, multiculturalismo e teorias do professor reflexivo. Para definir esse lema, Newton Duarte (2011) delinea quatro princípios valorativos, que podem ser assim resumidos: 1. aprender sozinho tem valor maior do que ser ensinado; 2. desenvolver um método de pesquisa é mais importante para o aluno do que adquirir conhecimentos; 3. aprender aquilo que for de interesse, útil de imediato, deve ser o foco do aluno; 4. preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade, para se adaptarem a ela, deve ser a base da educação.

Dessa forma, notamos, nas pedagogias alinhadas com o lema “aprender a aprender”, total despreocupação com a especificidade do conteúdo escolar, não havendo compromisso com o ensino de conteúdos artísticos, científicos e filosóficos pela escola. O trabalho educativo perde sua especificidade. Há também evidente mudança no papel do professor, ele passa a ser mero coadjuvante no processo educativo, sendo-lhe vedada a possibilidade de ensinar, havendo total negação de quaisquer práticas nesse sentido. Newton Duarte (2011, p. 10) assevera:

A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise social da sociedade atual.

O autor ainda assinala: “As pedagogias centradas no lema ‘aprender a aprender’ são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.”(DUARTE, 2011, p. 5).

Nesse sentido, cabe destacar que o lema “aprender a aprender”, consta como objetivo geral da escola aqui estudada nos Projetos Político-Pedagógicos da unidade no ano de 2016. Ainda no PPP, é notada a presença de um discurso que desvincula a escola de seu papel de socialização dos conhecimentos como instrumento de emancipação dos indivíduos. Um exemplo é a descrição do “ideal de escola”, que não faz qualquer menção à instituição de ensino como espaço de transmissão de conhecimentos objetivos:

O ideal de escola delineado pela equipe escolar da EMEB Carlos Foot é certamente, o de uma escola que possibilite a formação do nosso HOMEM IDEAL, já descrito anteriormente. Para tanto, faz-se necessária uma redefinição do papel da escola e de que proposta pedagógica melhor atende à esta formação de indivíduo...Nossa escola quer formar: *seres humanos de bem, conhecedores de seus direitos e deveres, cidadãos críticos, indivíduos com autonomia moral e intelectual, capazes de melhorarem o mundo em que vivem, solidários, que respeitem toda e qualquer diferença.* (GUIMARÃES, 2016, p.19 grifos nossos)

Newton Duarte (2000, p.9), caracteriza os ideários escolanovista e construtivista (corrente pedagógica com grande repercussão e influência no Brasil das décadas de 80 e 90) como concepções negativas do ato de ensinar, conforme aponta Duarte:

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.

Dessa forma, a negação do ato de ensinar e a desvalorização da transmissão do conhecimento objetivo, alicerçadas no lema “aprender a aprender”, resultaram na incorporação, nas práticas pedagógicas dos professores, de ações que acabaram por rebaixar o nível da qualidade da educação das escolas públicas, como afirma Saviani (2008, p. 9) acerca da implementação do ideário escolanovista:

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas de forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão e conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado à elite.

No que tange ao citado rebaixamento do nível da qualidade da educação, decorrente da forte influência das pedagogias do “aprender a aprender”, no caso específico da escola pesquisada, pode-se destacar que, ao fim do ano de 2006, as avaliações internas na unidade indicavam que 12% dos alunos do segundo ao quinto ano não estavam alfabetizados. Não se incluíam nesse índice os alunos semianalfabetos, que, embora tivessem compreendido o sistema alfabético de escrita, ainda não liam nem escreviam com autonomia, o que, decerto, torna o quadro ainda mais grave.

Ainda no que se refere à alfabetização, urge destacar o impacto da difusão da ideia— ainda fortemente presente no âmbito da educação municipal e, por consequência, na escola pesquisada — de que a alfabetização se restringiria à conquista da base alfabética, de acordo com os níveis de desenvolvimento da escrita propostos na perspectiva psicogenética de alfabetização da pesquisadora argentina Emília Ferreiro<sup>26</sup>. Esse período de implementação do construtivismo na cidade de Jundiaí (segunda metade da década de 90) é marcado pela proliferação do semianalfabetismo, já que todo o processo de alfabetização se delineava na busca por “estar alfabético” e não, deveras,

---

<sup>26</sup> O critério para avaliar se os alunos estavam alfabetizados eram os níveis progressivos de compreensão do sistema alfabético da escrita, teorizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na perspectiva psicogenética, uma perspectiva construtivista de alfabetização. Essa perspectiva foi amplamente difundida no Brasil por meio dos diversos cursos de alfabetização propostos pelo MEC, a exemplo do Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), implementado nas escolas pelo MEC em 2001. Os níveis são: 1. diferenciação entre desenho e escrita; 2. nível pré-silábico; 3. nível silábico; 4. nível silábico-alfabético; 5. Nível alfabético. É importante destacar que o último nível não corresponde à conquista pela criança da capacidade de se comunicar pela escrita produzindo materiais legíveis e nada quer dizer sobre a capacidade de leitura. No entanto, essas etapas eram utilizadas como base para a verificação da alfabetização, num contexto no qual estar no nível alfabético equivalia a estar alfabetizado.

alfabetizado. Entre essas práticas, estão algumas descritas a seguir:: exclusão total de atividades que levassem a automatismos, como treinos ou repetições de atividades; ausência de quaisquer tipos de apontamento dos erros dos alunos, que, considerados “construtivos”, poderiam ser repetidos pelos discentes até que estes fossem capazes de se autocorrigirem; abandono total do uso da exposição de conteúdos pelo professor como estratégia didática possível para a transmissão de conhecimentos (negação do ensino/transmissão dos conhecimentos); priorização de propostas que levassem os alunos à construção de suas próprias hipóteses, sempre acatadas e hipervalorizadas, postas como ícones de verdade; negação do ensino da letra cursiva em função de seu caráter mecânico; exclusão de determinados conteúdos de ensino que envolvessem a sistematização, como algoritmos, tabuadas, regras ortográficas, questões gramaticais.

É amplamente reconhecido e ainda presente no cotidiano dessa unidade escolar (o que pode ser constatado nas proposições de práticas constantes nos PPP da escola pesquisada) o estímulo ao uso de estratégias pedagógicas que aproximem o ato de ensinar das práticas de pesquisa: o aluno experimenta, descobre, formula hipóteses, cria estratégias, constrói do seu jeito, em seu próprio ritmo. Por conseguinte, deve-se permitir ao aluno escrever “do seu jeito”, ler “do seu jeito”, fazer contas “do seu jeito”, sem correções que poderiam traumatizar a criança por desrespeitar sua individualidade, seu processo individual de aprendizagem.

Nas discussões, nas análises das práticas vigentes assim como nas proposições constantes nos PPP do estabelecimento aqui estudado, fica evidente o quanto as ações no interior da escola ainda se apoiam nessas ideias. Isso acontece de modo ainda mais intenso nos percursos de alfabetização, que, de modo geral, ainda tem o construtivismo como respaldo ao planejamento.

De acordo com as proposições construtivistas, a aprendizagem é, nesse contexto, tida como algo de ordem exclusivamente biológica. Há a construção do conhecimento como processo interno, alheio às interferências do professor, não fazendo, dessa forma, sentido quaisquer tentativas de transmissão de conhecimentos.

É possível notar a forte presença da teoria construtivista nas ações cotidianas dos professores da escola na qual se desenvolveu a pesquisa, na medida em que a descrição das práticas observadas e constantes nos documentos da escola coaduna com o aporte teórico construtivista, como pode ser verificado nas teses sobre o construtivismo de Juan Delval (1998, p. 16):

- 1.1. O construtivismo estabelece que o sujeito cognoscitivo constrói o conhecimento. 1.1.1. Isso pressupõe que cada sujeito tem de construir seus próprios conhecimentos e que não os pode receber construídos de outros. 1.1.1.1. A construção é uma tarefa solitária, no sentido de que é realizada no interior do sujeito, e só pode ser realizada por ele mesmo.

É possível, ainda, a utilização das teses de Delval (1998, p. 34) acerca do construtivismo para a compreensão da negação do ensino, por demasiado presente nas ações desenvolvidas na escola:

- 1.2. A afirmação de que o professor é que ensina é contrária a uma posição construtivista. 6.2.4.2. De um ponto de vista construtivista, está errado considerar que o sujeito constrói seus conhecimentos com os outros. Os outros se referem a uma perspectiva sociológica. 6.2.4.2.1. As mudanças cognoscitivas só ocorrem no interior do sujeito e constituem um processo psicológico.

Outra marca atribuída aos ideários pedagógicos hegemônicos diz respeito à existência de negação a quaisquer formas de sistematização, o que ocorre de modo acentuado no trabalho pedagógico com os conteúdos de matemática. As aulas dessa área deveriam se desenvolver com foco na resolução de problemas a partir de estratégias pessoais dos alunos, que deveriam ser socializadas, já que, por meio do acesso às diferentes formas de resolução compartilhadas, os alunos poderiam avançar em suas próprias hipóteses. Cabe destacar que a consideração da resolução de problemas como eixo didático do trabalho educativo não se restringia apenas ao ensino de Matemática, mas havia grande incentivo para que fosse também utilizada nas demais áreas do conhecimento, com destaque para a área de Ciências. Telma Weisz (2001, p. 30), autora de livro sobre a prática construtivista, aborda a resolução de problemas:

Ao falar em “problema a resolver” não está se pensando em problemas matemáticos nem em pergunta para as quais se deve encontrar respostas. De uma perspectiva construtivista, o conhecimento só avança quando o aprendiz tem bons problemas sobre os quais pensar. É isso que justifica uma proposta de ensino baseada na ideia de que se aprende resolvendo problemas.

É válido ressaltar que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não se deixa de considerar a importância da resolução de problemas e da socialização de estratégias pessoais para a aprendizagem dos conceitos matemáticos. No entanto, não é possível aceitar que o ensino da Matemática se restrinja a isso.

Associam-se ao trabalho pedagógico, por meio da resolução de problemas, pelo menos três importantes características das pedagogias do “aprender a aprender”. Uma

delas é a atribuição de uma funcionalidade imediatista aos conteúdos escolares, já que, mediante a resolução de problemas, a escola pode contribuir para que os indivíduos aprendam a lidar com os problemas concretos da vida, portanto, para adaptação às condições vigentes. Outra é a negação da escola como espaço de transmissão de conhecimentos e a hipervalorização do pragmatismo, já que o que importa é exercitar estratégias para resolver problemas que surjam no cotidiano, como preparação para a vida. Por fim, há a não aquisição de saberes para conhecer a realidade e a valorização de uma educação que se restrinja à cotidianidade, já que se relaciona o conhecimento a uma perspectiva utilitarista, pois ele passa a ser visto como uma ferramenta para resolver problemas no plano do imediato, do cotidiano.

O referido abandono de quaisquer atividades de sistematização, dos automatismos e da memorização como recurso de aprendizagem apoia-se no discurso do “aprender a aprender”, pois se afirma não ser preciso adquirir conhecimentos, sendo suficiente saber buscá-los quando necessários à resolução de problemas do cotidiano. Por conseguinte, o que é aprendido pelo aluno deve ter uma aplicabilidade imediata, deve ser funcional:

Dessa forma, afirma Penteadó Jr. (1952, p. 21): O que importa, portanto, não é a maior capacidade de recitar de memória o conteúdo das matérias. O que importa é adquirir capacidade de reflexão, de observação, de análise; adquirir espírito crítico e ser capaz de resolver por si a dificuldade seja ela qual for que se apresente. Os programas modernos não devem, na civilização atual em mudança, ser de matérias de ensino, mas de atividades. [...] o que mais importa é a atitude, é o método, e não a matéria. O verdadeiro saber é aquele que leva o indivíduo a perceber as relações que há entre um acontecer passado e o presente. A experiência só tem valor quando é significativa, isto é, quando tem valor de uso, quando aquilo que se aprendeu funciona em uma situação nova, ajudando a resolvê-la. O conhecimento, neste sentido, é funcional, pois só se sabe de fato uma coisa quando a usamos adequadamente. (JACOMELI; COUTINHO, 2015, p. 49)

Há, no contexto do ideário escolanovista, que consta expresso no cenário educacional aqui tratado, no qual se insere a escola em que ocorre esta pesquisa, uma explícita negação de tudo que possa ter relação com as perspectivas da escola tradicional, o que é referenciado por Saviani (2013, p. 17):

A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdos como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como automatismo como negação da liberdade. Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício

de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir um automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade.

É relevante a percepção das relações que os próprios autores estabelecem entre as diversas pedagogias do “aprender a aprender” e ainda do reconhecimento da origem dessas pedagogias no movimento da escola nova, como pode ser verificado a seguir nas citações de Perrenoud (2000) e Weisz (2001), consecutivamente:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Para os adeptos da visão construtivista e interativa da aprendizagem, trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura. O obstáculo está mais em cima: como levar os professores habituados a cumprir rotinas a repensar sua profissão? Eles não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais. (PERRENOUD, 2000, p. 3)

Apesar de termos revisto o modelo de aprendizagem pela descoberta proposto pela Escola Nova, estamos vendo reaparecer uma de suas bandeiras: *o aprender a aprender*. Pelo entendimento que se tem hoje do que a escola deve ensinar, o conceito de aprender a aprender continua, na essência, sendo o mesmo proposto pela Escola Nova, nos anos de 1920. (WEISZ, 2001, p. 35)

Outro aspecto bastante presente nas práticas da escola pesquisada é a exigência do uso de projetos como instrumentos que oferecem aos alunos uma razão imediata que justifique o estudo, já que todo projeto deve ter um produto final, que os alunos precisam conhecer no início do processo de estudo. A escola em questão chegou a contar, no ano de 2006, com 12 Projetos Institucionais desenvolvidos por todas as turmas, alguns deles por exigência da Secretaria Municipal de Educação, outros por decisão da escola. Além dos projetos institucionais, havia os projetos de ano, desenvolvidos por todas as turmas do mesmo ano e os de sala, ou de turma, específicos de cada turma. Ressaltamos que, no trabalho pedagógico com os projetos aqui tratado, a primazia era a elaboração do produto



final, não havendo preocupação efetiva de que a construção resultasse em aprendizagem de conteúdos específicos pelos alunos.

Havia, nesse contexto, explícita preocupação de que os projetos fossem dinâmicos, de que os temas fossem de interesse dos alunos, que deveriam ser protagonistas da aprendizagem. Isso é uma forte marca do imediatismo, já que a existência de um produto final asseguraria aos discentes a atribuição de sentido àquilo que estavam estudando.

As ideias de Jhon Dewey, importante intelectual do escolanovismo, consubstanciaram a criação do repertório acerca do trabalho pedagógico com o método de projetos, ou projetos de trabalho, no começo do século XX, por seu discípulo Kilpatrick. Essas ideias retornam com toda a força na década de 80, no auge das tentativas de implementação do construtivismo:

O primeiro, Método de projetos, foi criado em fins do século XIX e início do século XX com vistas a mudar os rumos da escola tradicional a fim de responder aos reclamos da sociedade daquela época, perante um mundo que passava por profundas transformações – a industrialização e a democracia. Transformações essas que apontavam para uma nova atitude diante da vida. O segundo, projeto de trabalho surge nas últimas décadas, frente às mudanças da sociedade atual rumo ao processo de globalização, exigindo novas formas de se pensar a educação e de vivenciar novas práticas docentes. (MENEZES; CRUZ, 2007, p. 109)

Há, nas proposições do trabalho pedagógico com projetos, a defesa de uma prática que incentive a atitude investigativa e reflexiva do aluno a partir de uma abordagem com conteúdos de seu interesse e da defesa do protagonismo do aluno. Não há a proposição do questionamento da realidade, mas sim do desenvolvimento de projetos para o enfrentamento de problemas do cotidiano por meio da investigação. O foco é o imediato, o aparente.

Em 2016, ainda constavam descritos no Projeto Político-Pedagógico da escola cinco projetos denominados como institucionais, que, de acordo com o previsto, deveriam ser desenvolvidos com todas as turmas da escola e que contemplavam as seguintes temáticas: educação ambiental, horta escolar, assembleias escolares, cultura popular afro-brasileira e leitura. Dentre esses projetos, que têm em suas elaborações explícita vinculação aos ideários das pedagogias do “aprender a aprender”, chamam maior atenção os que abordam temas da cultura popular e da educação ambiental, pois ambos não

contêm em seus planejamentos o desenvolvimento de conteúdos específicos do currículo da escola, tendo um perfil de abordagem extracurricular.

Podem ser verificados nos PPP da escola assim como em nossa experiência, a referência ao apelo à priorização da interação entre os próprios alunos, em detrimento das ações de ensino desencadeadas pelo professor. Este deveria estimular a interação entre os estudantes, que aprenderiam uns com os outros. O professor não mais ensina, mas sim oportuniza aos discentes situações de interação com os pares e com os objetos de conhecimentos para a construção das aprendizagens. Há relatos da existência, em determinado período, de uma orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação para que os alunos não fossem, em nenhuma hipótese, posicionados individualmente nas salas de aula, devendo sempre estar em duplas ou outras formas de agrupamento, como via para a manutenção das requeridas interações.

É fundamental destacar o viés de adaptação que norteia as pedagogias do “aprender a aprender”. Fica explícita nos textos citados a atribuição à educação escolar de uma função de adaptação dos indivíduos às condições sociais vigentes, como se constata na leitura do texto de Perrenoud expresso a seguir, que aponta que o que se ensina na escola é uma escolha da sociedade, tendo como basilares as práticas sociais atualizadas. Ora, se vivemos em uma sociedade capitalista, violenta, injusta e desigual, compete à escola formar indivíduos que se adaptem às práticas sociais inerentes a esse formato de sociedade? Ademais, o autor destaca a necessidade de conhecermos as competências necessárias no dia a dia de desempregados, imigrantes, jovens da periferia, entre outras posições sociais em suas especificidades, não apontando quaisquer intencionalidades de transformação, o que permite a compreensão de que um jovem da periferia deve aprender coisas distintas de um jovem de classe média, por exemplo, o que indica a defesa de uma educação dual. No fim do texto citado, o autor faz a crítica ao ensino dos saberes necessários aos estudos longos, entendendo que, numa perspectiva de uma educação dualista, nem todos deverão acessar estágios posteriores do percurso acadêmico. Vejamos o trecho analisado:

Quais as competências que os alunos devem ter adquirido ao terminar a escola? *É uma escolha da sociedade, que deve ser baseada em um conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais. [...]O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?* (PERRENOUD,2000, p.2)

Ainda sobre o potencial adaptativo presente na pedagogia das competências, asseveram Antoni Zabala e Laia Arnou (2010, p. 27), defensores dessa corrente:

A competência, no âmbito da educação escolar, identificará o que qualquer pessoa precisa para responder aos problemas que enfrentará ao longo de sua vida. Sendo assim, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais são mobilizados, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais.

Essa funcionalidade adaptativa da educação está explicitamente presente nas proposições constantes no Projeto Político-Pedagógico da escola acerca do trabalho com a educação ambiental. No texto do projeto em vigor na unidade escolar até 2017, evidencia-se o planejamento de um trabalho de educação ambiental que tem por objetivo a “sensibilização”, que deve “estar focada na proposição de ideias e princípios que possibilitem a construção de um mundo sustentável”, “num processo de construção de atitudes e ações sustentáveis” (GUIMARÃES, 2017, p.37). A argumentação continua:

A forma como nos relacionamos com o meio ambiente à nossa volta está diretamente ligada a qualidade de vida que nós temos. Dessa forma, é função da escola usar intensamente o tema “meio ambiente” de forma transversal através de ações reflexivas, práticas ou teóricas, para que o aluno possa aprender a amar e respeitar tudo que está a sua volta, incorporando dessa maneira, desde a mais tenra idade, a responsabilidade e respeito para com a natureza. (GUIMARÃES, 2017, p. 37)

E ainda, no texto do projeto que tem como foco a implementação de um rol de ações sustentáveis na escola que visam ao incentivo à adoção de ações individuais sustentáveis por parte dos alunos e da comunidade, são apresentadas as seguintes ideias:

Praticar Educação Ambiental é, antes de mais nada, gostar de si, do seu próximo e da natureza à nossa volta. Ter consciência ambiental é reconhecer o papel que cada um de nós tem na proteção de todos os lugares onde a vida nasce e se organiza. É querer auxiliar as pessoas ao nosso redor. É reconhecer a necessidade de vivermos em harmonia com a terra, as águas, as plantas, os animais e todas as demais formas de vida. (GUIMARÃES, 2017, p.38)

É nesse tipo de proposição, sem qualquer tipo de questionamento que relacione os problemas ambientais ao modo de produção vigente, que se assenta o trabalho pedagógico de educação ambiental desenvolvido pela escola. Assim, configura-se uma prática destituída de conteúdos, que se situa no âmbito dos trabalhos extracurriculares,

coadunada com o ideário pedagógico do “aprender a aprender”, a serviço dos ideais neoliberais, uma vez que desenvolver ações sustentáveis visa a colaborar para a melhor adaptação às condições vigentes de exploração da natureza e do homem pelo homem.

O período de 2008 a 2012 foi marcado pela adoção, pela Secretaria de Educação Municipal de Jundiaí, de materiais apostilados de uso obrigatório pelas escolas para alunos da Educação Infantil a partir de 3 anos e pela compra de vários programas educacionais com obrigatoriedade de participação pelas escolas. Dentre eles, destacam-se o *MindLab – Mente Inovadora*, o *Amigos do Zip* e o *Estrada para a cidadania*, programas explicitamente a serviço das pedagogias do “aprender a aprender”.

O primeiro, o *Mente Inovadora*, consistia na aquisição de um grande acervo de jogos para as escolas, que deveria ser utilizado pelos professores em suas aulas, destinando, para tanto, cerca de duas horas semanais para a aplicação dos jogos por meio de metodologia específica aprendida pelos docentes em cursos de formação específicos, os quais compunham o pacote adquirido pela Secretaria Municipal de Educação. Tal metodologia tinha como foco a resolução de problemas, objetivando a facilitação do desenvolvimento do raciocínio lógico. Não havia nos jogos a abordagem de conteúdos específicos de determinada área do conhecimento, mas sim, como descrito pela própria *MindLab*, o uso de jogos de raciocínio pelo professor para o desenvolvimento nas aulas de habilidades sociais, emocionais, éticas e cognitivas, contemplando cinco eixos: tomada de decisões, planejamento e gerenciamento de recursos, autoconhecimento, trabalho em equipe e resolução de problemas.

Na apresentação do programa na internet<sup>27</sup>, é possível verificar a intencionalidade de que a educação se coloque a serviço da adaptação, uma vez que está explícita a intenção de que o referido material sirva para a adaptação dos indivíduos a um mundo em constante transformação. Fica evidente a despreocupação com a socialização de conhecimentos, já que todo o trabalho se vincularia ao desenvolvimento de habilidades de raciocínio e de capacidades para a vida. De acordo com a página do programa na internet, “o Programa Mente Inovadora, pela forma como foi estruturado, organizado, planejado e principalmente trabalhado em sala de aula promove e potencializa o desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais.”(MIND LAB, [20--]).

O programa *Amigos do Zip* tem como foco a abordagem de problemas da cotidianidade dos alunos para o desenvolvimento de habilidade sociais e emocionais.

---

<sup>27</sup><https://www.mindlab.com.br/escolas/#hse>

Consiste no desenvolvimento, pelo professor, de uma série de aulas que já vêm planejadas visando à constituição da inteligência emocional. Segue a descrição do programa:

**Descrição:** O Programa Amigos do Zippy é uma metodologia de desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, configurado como uma necessidade humana que influencia a constituição do indivíduo e determina sua capacidade de enfrentamento de suas dificuldades individuais e sua convivência em sociedade, trabalhando cinco áreas de competência sócio-emocionais: Autoconhecimento, Autogestão, Consciência social, Habilidades de relacionamento, Escolhas responsáveis. (AMIGOS DO ZIPPY, 2019) e (ASEC, 2014).

Não há, nos registros do programa, qualquer menção à contribuição para a melhoria das condições de aprendizagem de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos pelos alunos. Dessa forma, seriam destinadas cerca de duas horas semanais de aula para o desenvolvimento do programa, que, na verdade, não colabora com a garantia da qualidade da educação escolar em sua especificidade.

O programa *Estrada para a cidadania*, único dos três citados que não tinha custo para o município, uma vez que era ofertado pelas Concessionárias de Rodovias do grupo CCR Autoban e consistia na aplicação de, no mínimo, uma hora de aula por semana de um caderno de atividades que abordava a educação para o trânsito e que, conforme consta no *site* do programa tem como parâmetro os quatro pilares para educação do futuro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>28</sup>. Totalmente alinhado, portanto, ao ideário pós-moderno, o material propunha uma perspectiva de educação para o trânsito que coloca todo o problema e toda a solução para a violência no trânsito na atuação individual. Nesse sentido, não há menção às questões macrossociais, políticas e econômicas que impactam na violência cotidiana no trânsito, como, por exemplo, as relações entre a história do capitalismo e a indústria automobilística com sua famigerada ânsia por lucro e a excessiva quantidade de carros em circulação e/ou as questões ligadas à má qualidade dos serviços de transporte público e às possibilidades de reivindicação desses serviços pelos indivíduos e suas relações com o direito de ir e vir.

---

<sup>28</sup> Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

Acerca da referência ao relatório da Unesco e aos quatro pilares para a educação do futuro<sup>29</sup> constantes nas propostas, ressalta-se a análise feita por Jacomeli (2006), citada por Malanchen (2016, p. 17), que desvela sua adesão ao ideário neoliberal:

As conferências e relatórios trazem como discurso central a defesa da necessidade de expansão da educação básica visando o alcance da paz e da tolerância. Sobre este documento, Jacomeli (2004, p. 48) expõe que: “Inferimos que as reformas educacionais que ocorreram por todo o mundo, anterior e posterior ao final da aprovação do documento em 1996, trazem os mesmos princípios educacionais.” Isso referenda a afirmação, feita no presente trabalho, de que há um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras. O documento afirma que a Comissão da UNESCO, responsável por sua elaboração, teve como objetivo apresentar uma “mensagem” que fosse considerada como orientadora de reflexões sobre educação, em conexão com a perspectiva de cooperação internacional.

As ideias sobre educação constantes no relatório da Unesco são contempladas nos documentos sobre educação do município e nos programas e nos projetos contratados pela Secretaria de Educação do Município como conhecimento exigido para o ingresso dos docentes no sistema de ensino. Elas revelam a intencionalidade da existência de uma educação voltada para a adaptação dos indivíduos às condições sociais vigentes e, de modo algum, questionam essa realidade, como pode ser verificado nos trechos abaixo, extraídos do citado relatório:

A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana. (DELORS, 2010, p.14)

Adaptar a educação básica aos contextos particulares, aos países e Populações mais desfavorecidos. Partir de dados da vida cotidiana, que oferece oportunidades de compreender os fenômenos naturais, assim como de ter acesso às diferentes formas de sociabilidade. (DELORS, 2010, p.31)

Uma breve análise da implementação dos programas educativos acima descritos possibilita a reflexão acerca de alguns impactos de suas ações. Um deles é diminuição do

---

<sup>29</sup>O material faz referência ao relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o Século XXI.

tempo de aula efetivamente destinado à transmissão dos conhecimentos aos alunos, na medida em que, das 20 horas semanais de efetivo trabalho pedagógico, no mínimo 5 horas, deveriam ser utilizadas para o desenvolvimento dos programas citados. Também é reduzido o tempo efetivo de ensino<sup>30</sup> no processo de alfabetização dos alunos. Ademais, há a questão da gestão dos recursos destinados à educação, visto que se investe na terceirização dos processos educativos com a aquisição de materiais e programas que visam a colocar a escola a serviço das pedagogias do “aprender a aprender” e, cada vez mais, dos interesses do capital. Outro fator visível é o efeito na formação dos professores, já que os programas incluíam cursos para sua aplicação, contribuindo para inculcar nos docentes o ideário pedagógico alinhado às pedagogias do “aprender a aprender”, o que, progressivamente, coloca os professores, membros da classe trabalhadora, a serviço do projeto social neoliberal.

Diante desse quadro, cabe uma reflexão acerca da prevalência das atividades extracurriculares, em detrimento das atividades curriculares, uma vez que os programas citados não tratam da abordagem específica de conteúdos do currículo, mas apenas do desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. Evidencia-se, portanto, o desprestígio conferido aos conhecimentos e à aquisição deles pela classe trabalhadora, usuária da escola pública. Destacam-se, nesse contexto, as assertivas de Saviani (2013, p. 87):

Exemplo disso são as comemorações na escola, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito, etc. ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, esses são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. Às vezes se contesta a forma: será que se deve alfabetizar assim ou seria melhor de outra forma? Mas alguém ousaria afirmar que a escola não deve alfabetizar. No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. Afirma-se que tudo que a escola faz, importante ou não, válido ou não, é currículo. Para evitar esse tipo de equívoco, propus a recuperação da distinção entre curricular e extracurricular. Dessa forma, reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob a pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade.

---

<sup>30</sup> Essa é uma média com cálculo que já inclui ações como organizações de entrada e saída de alunos, recreações livres, lanche da entrada, merenda e trocas de professores.

Há, assim, um excessivo prestígio conferido a temas que não são especificamente relacionados aos conteúdos de ensino, tampouco envolvem a apropriação pelos alunos de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, expressando uma desvalorização dos conhecimentos e uma hipervalorização da abordagem de assuntos ligados ao desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, que já estavam por demais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>31</sup> e que se mostram nos projetos adotados pela Secretaria Municipal de Educação. Esses movimentos são inerentes a um projeto de educação para a adaptação às condições sociais vigentes, para a conformação a partir da amenização das crises sociais, levando às atuações individuais a responsabilidade pelas mudanças, sem vincular os problemas do cotidiano das pessoas ao contexto socioeconômico no qual estão inseridos, ao projeto de sociedade em vigência. Esse projeto de formação é defendido e difundido pelo relatório da Unesco, na proposição de Delors acerca dos quatro pilares, como frisa Malanchen (2016, p. 24), com base em Jacomeli (2004).

A visão dos conhecimentos que devem ser ministrados na escola, tendo como fonte de orientação os PCNs e seus Temas Transversais, tem por pressuposto que o modelo de ciência até então vigente na sociedade precisa ser superado. Em função das grandes transformações econômicas, tecnológicas, culturais e outras, adeptos desse entendimento afirmam que as ciências e o conhecimento delas decorrentes precisam passar por um processo de superação. A sociedade capitalista, agora sob a égide da globalização do mundo, da economia, da cultura, dos valores, dos homens, bem como do grande desenvolvimento tecnológico, evidencia que o conhecimento especializado não serve mais como referencial para a aprendizagem. O mundo é “complexo” e a complexidade dos conhecimentos deve ser abarcada pelos novos currículos escolares. Observamos que os fundamentos dos PCNs trazem em seu bojo o que é proposto pelo *Relatório Delors* (1998), isto é, atender às exigências da sociedade capitalista, mantendo a coesão social. O que o relatório considera ser um ensino “para além da transmissão de conhecimentos”, é, na verdade, um ensino voltado para o objetivo de adaptação dos “cidadãos” a essa nova forma do capitalismo no seu modo de “acumulação flexível” (HARVEY, 2009), ou seja, adaptação dos indivíduos a um mundo em constante mudança e com o consumismo exacerbado. Com essa intenção, nos PCNs, são apresentados os quatro pilares da educação, defendidos por Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Por meio disso, a formação expressa nos PCNs atende aos quatro pilares expostos por Delors. Observamos que esta formação acaba por valorizar o que é útil e imediato, isso é, o conhecimento escolar é reduzido ao que é pragmático

---

<sup>31</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a ser utilizados pelas escolas brasileiras a partir de 1997.



e ao que leva o indivíduo a se adaptar e não a buscar mudanças em seu meio.

As práticas pedagógicas acima descritas, em sua maioria, ainda presentes no cotidiano da escola envolvida nesta pesquisa, em alguma medida, justificam-se por estarem consonantes com um ideário escolanovista na projeção, por meio de editais, do perfil do docente que deveria ingressar no sistema público municipal de Jundiaí, uma vez explicitados os conhecimentos que esse profissional deveria ter para passar nos concursos. A maioria dos professores que atua hoje na unidade escolar em questão ingressou no serviço público municipal por meio do concurso de 2005, cujo edital<sup>32</sup> apresentou bibliografia exigida, contendo obras como estas: *O construtivismo da sala de aula*, de César Coll; *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*, de Castorina et al.; *Dez competências para ensinar*, de Philippe Perrenoud; *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares; *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weiz.

Ademais, a confusão teórica e a defesa de um ecletismo pedagógico, que têm como pano de fundo o ideário neoliberal, continuaram a poder ser constatadas nas indicações bibliográficas e nas descrições de temas a serem estudados para concursos de professores, conforme se verifica na explicitação dos conceitos que deveriam ser de domínio dos docentes e estiveram presentes no edital do concurso para a seleção de professores de 2012 da Prefeitura Municipal de Jundiaí. Nesses documentos, pode ser notada a explícita intenção de aproximação das ideias de Piaget às teorias vigotskianas.

No entanto, essa possibilidade de acercamento entre a psicologia histórico-cultural, de Vigotski, e a psicologia piagetiana é totalmente descartada quando se faz uma análise criteriosa dos trabalhos dos dois autores, como foi realizado por Newton Duarte (2011), que esclarece que as teorias vigostikianas não servem ao lema “aprender a

---

<sup>32</sup>Conteúdo do edital referido: “Antunes, Celso. A construção do afeto: como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos. São Paulo: Augustus. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Introdução, 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série. Castorina, J.A. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática. Coll, César. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo. Editora Ática, 1999. Gardner, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas. Hoffman, Jussara. Avaliação mediadora - uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre. Mediação, 1998. Libâneo, J. C. Didática. São Paulo: Cortez Editora (Série Formação Geral). Luckesi, C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez. - cap. 2 a 5, 7 a 9. Perrenoud, Philippe. *Dez competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas - Sul 2000, cap. 2 a 6. Pimenta, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. Idéias nº 8. 1.990, p 17-24. Rios, Teresinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo, Cortez, 2001. Sasaki, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. Editora WVA, 1997. Soares, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. Weiz, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.

aprender” e que esse avizinhamiento é uma estratégia ideológica. Newton (2011), ao defender uma leitura marxista da obra de Vygotsky, analisa as estratégias utilizadas para afastar sua obra de seu viés filosófico e epistemológico de origem, qual seja, o materialismo histórico-dialético. Entre essas manobras estão: a separação das obras desse autor dos demais pesquisadores da psicologia histórico-cultural (escola da psicologia soviética), a substituição do que ele escreveu pelos textos de seus intérpretes para tornar sua teoria mais acessível e a negação do estabelecimento de confrontos entre suas ideias e as de Piaget, negligenciando o fato de que, em muitos trechos de seus textos, Vygotsky faz explícitas críticas às concepções de Piaget<sup>33</sup>.

Ainda, sobre as análises acerca do lema “aprender a aprender” e da necessária reconfiguração do trabalho pedagógico das escolas, de modo a desvinculá-lo das pedagogias que colocam a educação escolar a serviço das ideias hegemônicas, ou seja, da manutenção do projeto social em vigência, urge retomar as assertivas de Duarte (2011, p. 9):

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Ainda sobre as pedagogias do “aprender a aprender”, afirma Duarte (2011, p. 12):

Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra *verdade*, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento das ações coletivas

---

<sup>33</sup> Essas críticas são abordadas por Newton Duarte (2011) em seu livro *Vigotski e o aprender a aprender — crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas das teorias vigotskianas*.

conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. (DUARTE, 2011, p. 12)

Como pode ser verificado nas referências bibliográficas dos concursos públicos para professores que aconteceram no município de Jundiá, no intervalo dos anos de 1998 a 2015, consta a expectativa de que os conhecimentos vinculados às teorias do “aprender a aprender” façam parte do repertório pedagógico dos professores. Assim, até o ano de 2012, elas são conhecimentos básicos e fundamentais.

A partir de 2013, a gestão municipal foi assumida por partidos de centro-esquerda. Com isso, notamos alguma mudança na previsão das bibliografias para os processos de seleção de professores, com a inclusão de referências associadas às pedagogias críticas, o que se justifica pelo fato de tal gestão ter explicitado, em seus documentos de referência sobre a educação, a pedagogia crítica como diretriz pedagógica municipal.

No entanto, constatamos um ecletismo pedagógico, com a prevalência das perspectivas teóricas alinhadas ao projeto de educação neoliberal presente nas pedagogias do “aprender a aprender”, já que constam como referências Edgar Morin, Fernando Hernandez, Jaques Delors — fortes nomes no âmbito das teorizações dessas pedagogias — colocadas, lado a lado, às obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani, sendo este último o principal autor da pedagogia histórico-crítica.

Uma breve análise permite averiguar a comum adesão dos educadores da esquerda aos sedutores repertórios pedagógicos alinhados aos ideais liberais: há a prevalência de teóricos que defendem as pedagogias do “aprender a aprender”, que pensam a educação como meio de adaptação às condições vigentes, sem qualquer intencionalidade ou compromisso com a transformação social. Acerca desse ecletismo, assevera Duarte (2011, p. 7):

Com um critério tão vago e impreciso, as portas estão escancaradas para todo tipo de ecletismo e o único critério para recortar esta ou aquela ideia deste ou daquele autor e depois formar uma grande colcha de retalhos é o pragmatismo que, como é sabido, tão bem caracteriza o ideário neoliberal e que, como alertou Luiz Carlos de Freitas (1995, p. 121), vem sendo utilizado como forma de despolitização da sociedade e de cooptação de setores progressistas.

Há, ainda, no Projeto Político-Pedagógico da escola, uma notável adesão ao ideário curricular multiculturalista. Ele está presente, em especial, na previsão de abordagem de conteúdos da cultura popular, que são contemplados em um projeto

institucional específico, que deve ser desenvolvido por todas as turmas da escola durante todo o ano letivo.

Uma análise mais criteriosa dessas abordagens pedagógicas, com suas potencialidades e fragilidades, constará no próximo capítulo deste trabalho, já que, como assevera Martins (2016, p. 47), “não queremos, de modo algum, criticar ou desvalorizar a luta de movimentos contra as diversas formas de preconceito, discriminação e exclusão social e cultural.” Dessa forma, a partir da defesa de uma análise que intencione “problematizar as implicações, para os currículos escolares, da adoção generalizada do relativismo cultural” (MARTINS, 2016, p. 47), é possível, com os recortes apresentados a seguir, extraídos do PPP da escola, verificar uma intenção de, por meio do trabalho com a cultura popular brasileira, colocar a escola a serviço do compartilhamento de diferentes visões de mundo, negando, portanto, a existência de conhecimentos mais desenvolvidos, que possam explicar melhor a realidade.

O ambiente escolar mostra-se rico na variedade de sujeitos e suas origens. É o local ideal para pontuarmos um trabalho que aborde a riqueza do repertório cultural popular, sabedoria que se origina no seio do imaginário popular e espelha todas as suas expectativas, *sua visão de mundo e conhecimento sobre o funcionamento e origem de tudo aquilo que é conhecido, e até desconhecido.*(GUIMARÃES, 2017, , ano, p.36)

No trecho a seguir, também extraído do PPP da escola, é verificável a intencionalidade de definição do espaço escolar como lócus privilegiado para a abordagem daquilo que compõe o cotidiano imediato dos alunos, no texto apresentado como “Cultura primeira, aquela trazida de casa”:

O repertório cultural popular brasileiro é riquíssimo, principalmente no que diz respeito aos contos e brincadeiras. Sabemos que muito do que foi produzido encontra-se no imaginário popular e não possui registro escrito. As camadas populares encontram dificuldades em vivenciar sua cultura, já que na grande maioria das vezes não têm espaço e oportunidades para o exercício de suas manifestações culturais. Esse fato gera a alienação dos sujeitos envolvidos em relação ao seu próprio capital cultural e toda a importância que ele possui. O ambiente escolar é um local propício para o resgate dessa vivência que também pode mostrar aos alunos que a cultura primeira – aquela trazida de casa – possui seu valor como fonte de formação de sujeitos produtores e consumidores de cultura elaborada. (GUIMARÃES, 2017, p. 47, p.)

Ambos os trechos do PPP da escola apresentados denotam uma perspectiva de definição de currículo escolar que se alinha aos ideários hegemônicos multiculturalistas, os quais, por sua vez, aproximam-se das pedagogias do “aprender a aprender”, como expresso nas análises de Malanchen (2016, p. 38):

Como observamos, a defesa é de que sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais seja valorizado o “arco-íris de culturas” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 31) e nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas “verdades” da pluralidade de culturas existentes, não importando o grau de cientificidade dos mesmos, pois a hierarquia existente nos conhecimentos escolares “supervaloriza as chamadas disciplinas científicas, secundarizando os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separa-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura” (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 25). Nesse sentido, para os autores, devem ser inseridos sobretudo os elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas no currículo escolar.

Diante do exposto, destaca-se como fundamental a desnaturalização das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola por meio de um processo de desvelamento, à luz da pedagogia histórico-crítica, que possibilite aos docentes reconhecerem, em seu trabalho, a influência das teorias do “aprender a aprender” e, alinhados com os ideais progressistas, perceberem o quanto suas práticas têm os colocados a serviço dos interesses dominantes. Ora, se é identificada, no interior da unidade escolar, a incompatibilidade de ações pedagógicas vinculadas ao lema “aprender a aprender” com o alcance de resultados de aprendizagem efetivos, em uma perspectiva de garantia aos alunos do acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, torna-se urgente a superação de tal quadro por meio da vinculação do trabalho pedagógico da escola à outra perspectiva pedagógica.

Urge destacar, ainda, os complexos desafios que despontam nesse processo de passar a escola pelas lentes da pedagogia histórico-crítica, buscando a transformação das práticas a partir de uma elevação das consciências, na qual os docentes analisem as condições objetivas e subjetivas de suas ações educativas. Nesse contexto, o estudo coletivo no interior da escola das teorias que respaldam a perspectiva histórico-crítica é condição para o intento de reconstrução da práxis.

Ocorre que, como já se indicou, as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. (SAVIANI, 2013, p. 102)

Destarte, desvelar as práticas que ocorrem alicerçadas nas pedagogias vinculadas ao lema “aprender a aprender” se faz fundamental para ampliar a consciência dos docentes e torná-los capazes de reconfigurar suas práticas a partir do acesso ao novo arcabouço teórico.

Em se tratando da pedagogia histórico-crítica, para a qual, como já se destacou, a prática é o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, a desconsideração em relação à materialidade da prática pedagógica e seu caráter determinante pode, mesmo, ser considerada como inconsistência teórica. (SAVIANI, 2013, p. 103)

Para a efetivação de uma pedagogia revolucionária, ainda que possa parecer repetitivo, cabe reiterar a importância do desvelamento das práticas que ocorrem na escola, alinhadas aos ideais de sociedade que se contrapõem a sua transformação e que se colocam a serviço da adaptação dos homens e mulheres às condições vigentes. Faz-se urgente, portanto, ao educador que se propõe a atuar a serviço de ideais revolucionários a análise das práticas pedagógicas hegemônicas para que seja possível se libertar da sedução dos discursos das pedagogias do “aprender a aprender”, os quais têm colocado, ao longo da história da educação, muitos docentes avessos aos ideais liberais, neoliberais e conservadores, a serviço dos ideais aos quais se contrapõem.

Newton Duarte (2011) chama a atenção para o desafio posto pela modernidade que limita a produção e a difusão de conhecimentos a sua utilidade imediata na prática social, que, por sua vez, é reduzida à busca pela adaptação ao mundo. Essa restrição é verificada nas tendências pedagógicas de cunho neoliberal e pós-modernas, que se alinham ao ideário do “aprender a aprender”.

A práxis aqui sintetizada revela a aplicação das ideias hegemônicas na área da educação, entendidas, na perspectiva deste trabalho, como as ideias a serviço dos ideais da classe dominante. Recorrendo a Marx— para quem “as ideias dominantes são em cada época as ideias dominantes, isto é, a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante,” (MARX; ENGELS, 2016, p.47)—, reafirma-se o pressuposto de que as ideias hegemônicas em educação são as ideias da classe dominante, alinhadas com seus interesses, a serviço de seus interesses. Urge, nesse sentido, apontar possibilidades de colocar a educação a serviço da classe dominada, como propõe a pedagogia histórico-crítica.

### 3 PROCESSO INICIAL DE TOMADA DE DECISÕES: EM BUSCA DA PRODUÇÃO CATARSES PARA A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁXIS (NOVA PRÁTICA SOCIAL)

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que se realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas, a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital dos meios concretos que realizam esta vontade. (GRAMSCI, 1995, p. 47 *apud* DUARTE, 2016, p. 20)

Partindo de uma realidade sincrética e tendo ido à essência da prática social (prática pedagógica e, portanto, política ocorrida no interior da escola), pela mediação da análise, emerge a necessidade de realização da síntese, retornando, dessa forma, à prática social, da qual nunca se saiu, que foi modificada e está em transformação. Na perspectiva materialista histórico-dialética, na qual se fundamenta esta pesquisa, não faria sentido a mera descrição da realidade escolar; nesse sentido, já havia, neste estudo, a previsão da reconfiguração da prática social. Há, com isso, a garantia de que o desvelamento das práticas no interior da escola, consubstanciado nas pedagogias hegemônicas, nas palavras de Saviani (2011, p. 214), “não alimente um derrotismo estéril”, já que não se restringe à descrição das práticas, que se pretende superadas, ancoradas nas pedagogias do “aprender a aprender”.

Se procurarmos ser fiéis ao nosso método que confere prioridade à realidade como critério de análise, eliminando de nosso procedimento qualquer hipótese idealista; se formos coerentes como nosso ponto de partida que considera a reflexão posterior à ação, operada em consequência das exigências da ação, temos que convir que a reflexão por si mesma, pelo simples gosto de efetuá-la, não nos levaria a nada. A reflexão parte da ação e redundante em ação. Uma reflexão que partisse da ação e que não levasse à ação seria tão incongruente como aquela que não partisse da ação. Cumpre-nos, pois, prosseguir na nossa tarefa, tentando delinear, agora, os rumos da nossa atuação na realidade. (SAVIANI, 2011, p. 214)

Ressaltamos, portanto, a busca pela fidelidade ao materialismo histórico-dialético, que tem a prática como critério de verdade para não perdermos de vista a direção transformadora assumida por este trabalho, que está para além do atingimento de uma

visão crítica da realidade. Por conseguinte, esse momento de tentativa de implementação da pedagogia histórico-crítica pode ser compreendido a partir das ideias de Saviani (2011, p. 214):

Na verdade, se parássemos aqui, atitude crítica poderia resultar destrutiva, pois a reflexão não deveria levar-nos apenas a identificar as incongruências, as contradições, as carências da realidade. Se ela não resultar fecunda em termos de práxis, ou seja, se ela não nos conduzir a manipulação da realidade que aprendemos criticamente, permitindo-nos modificá-la, sua tarefa estará incompleta.

Nesse sentido, para além de um caráter crítico, esse trabalho assume um caráter propositivo, superando a crítica negativa por incorporação com a formulação de proposições. Portanto, assume-se um compromisso com o amplo movimento coletivo de elaboração da pedagogia histórico-crítica, como propõe Saviani (2015, p. 81) quando trata da construção dessa vertente como uma abordagem inspirada no marxismo:

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, 2015, p. 81)

Assim sendo, seguem tratadas as demandas de transformação na prática pedagógica identificadas no processo aqui descrito, em função da adesão da unidade escolar ao ideário da pedagogia histórico-crítica. Os estudos realizados possibilitam a proposição de práticas que estejam em consonância com uma perspectiva de educação que coloque a prática educativa da escola pública a serviço da classe trabalhadora, assumindo a luta de classes na educação e objetivando a luta por uma sociedade sem classes. Por conseguinte, há o entendimento de que aquilo que é imediatamente identificado como fragilidade, ou seja, ações que distanciam a escola do cumprimento de seu papel para a transformação social desejada e que foram identificadas no processo de desvelamento da realidade constante no capítulo anterior, é potencialidade, uma vez que reconhecidas e analisadas numa unidade dialética, à luz do novo estofo teórico, emergem possibilidades de redirecionamento com vistas ao intento de situar a escola pública no contexto da luta de classes, colocando-a a serviço dos interesses da classe trabalhadora. O principal mote das mudanças sugeridas para efetivar esse intento é, portanto, a garantia



dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, em suas formas mais desenvolvidas, aos alunos filhos dos dominados, com o conseqüente alcance das máximas possibilidades de construção psíquica.

Para a implementação da pedagogia histórico-crítica, *o investimento na formação de professores* coloca-se como condição primeira. Além de ser fundamental para que os docentes consigam compreender o distanciamento entre o que têm feito (pedagogias do aprender) e o que precisam fazer para que a escola pública, de fato, sirva à classe trabalhadora (pedagogia histórico-crítica), o acesso às teorizações da pedagogia histórico-crítica cumpre importante papel na constituição da consciência de classe dos educadores. Tal investimento reveste-se ainda da possibilidade de fazer frente ao neotecnicismo na educação, contribuindo para garantir aos professores a autoria de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a frequência e a consistência das ações de formação no interior da escola contribuem para, como nos indica Saviani (2013, p. 2), “elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica.”

Destacada a intencionalidade de implementação da pedagogia histórico-crítica em uma escola de Ensino Fundamental I, torna-se emergente o *tratamento das questões vinculadas à alfabetização*, que, dada sua importância para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, é condição para a humanização e, ainda, para a apropriação de grande parte do acervo dos conhecimentos aos quais todos devem ter acesso ao longo de toda a escolaridade, implicando, portanto, a garantia de aparato para o prosseguimento nos estudos. São, assim, requeridas à prática pedagógica histórico-crítica, nesse segmento do ensino, ações para a garantia da alfabetização dos alunos a partir de mudanças nas práticas de alfabetização desvinculando-as do lema “aprender a aprender”, assumindo uma nova práxis, consonante com as proposituras da pedagogia em questão.

*Estabelecer uma ruptura com padrões minimalistas de currículo*, alinhados ao projeto neoliberal de educação, valorizando as diferentes áreas do conhecimento em função de seus potenciais de contribuição para o desvelamento da realidade, também se configura como importante estratégia para a implementação da pedagogia histórico-crítica. Isso se deve, na perspectiva teórica aqui defendida, ao compromisso com acesso aos conhecimentos estar condicionado à colocação da escola a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

Destacamos, ademais, a necessidade da *garantia da diferenciação entre o que é prioritário e o que é secundário na seleção dos conteúdos de ensino, distinguindo o*

*curricular do extracurricular*. Essa diferenciação terá impactos diretos na adesão (ou mais precisamente, na não adesão) da escola a programas e projetos ofertados às escolas pela Unidade de Gestão de Educação do município.

Entre as demandas identificadas, configuradas, ao mesmo tempo, como potencialidades e fragilidades, além das mencionadas acima, estão:

- *assunção do ensino como atribuição do professor e da transmissão de conhecimentos como fundamental* na educação escolar, mantendo o conhecimento como protagonista do processo educativo;
- *desvinculação das ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas*, que atribuem à ação individual a solução da questão ambiental, deixando de levar em conta a totalidade, o contexto histórico-social, ignorando as relações entre o modelo de produção capitalista, a produção de necessidades na sociedade capitalista e as questões ambientais;
- *reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural*, que envolve o trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular numa perspectiva de superação por incorporação.

Ademais, no âmbito das transformações nas práticas cotidianas da escola objetivando a implementação da pedagogia histórico-crítica, ainda que não se trate de questão diretamente vinculada aos processos de ensino e aprendizagem, entendemos que a redefinição da atuação do Conselho de Escola emerge como possibilidade de estender a formação da consciência de classe, da assunção efetiva e consciente do papel de membros da classe trabalhadora à comunidade local. Desse modo, é reconhecida a “necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado” (PARO, 1992, p. 275). Compreendemos, assim, que, em um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica, o investimento na formação da comunidade para a participação e para a luta é questão de grande relevância.

### **3.1 Investimento na formação dos professores**

É que só pouco a pouco, de estrato em estrato, a humanidade adquire consciência de seu próprio valor e conquista o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos das minorias que se afirmaram historicamente num momento anterior. E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma

classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social. O que significa que toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de idéias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmos, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que se encontravam na mesma situação. (GRAMSCI, ano *apud* COUTINHO, 2011, p. 55)

A concepção de formação na qual se basearam os estudos desenvolvidos na escola durante a implementação da pedagogia histórico-crítica tendeu a questionar e superar as perspectivas hegemônicas acerca da formação de educadores. Esta, como alertam Martins e Duarte (2010, p.21), tem sido marcada por um “esvaziamento teórico presente na educação em seus diferentes níveis e formas de organização que convergem na afirmação do irracionalismo como marca da contemporaneidade pós-moderna.” De acordo com Mazzeu (2011, p.150), “as proposições e categorias consideradas para a formação de professores na pedagogia histórico-crítica se opõem àquelas consideradas pela política educacional na contemporaneidade.”

Portanto, a formação docente desencadeada para a implementação da pedagogia histórico-crítica pautou-se no objetivo de superar os modelos hegemônicos que embasavam tal formação, os quais descreve Mazzeu (2011, p. 151):

Temos, assim, uma formação docente estruturada a partir da valorização dos saberes construídos “na” e “pela” prática, em detrimento dos saberes acadêmicos, científicos. Temos, assim, a confirmação da hipótese enunciada na introdução desse trabalho: a de que a constituição e institucionalização de um modelo de profissionalização docente, fundado na epistemologia da prática, na centralidade do conhecimento tácito, atende às expectativas de uma nova proposta de regulação das políticas educacionais orientada pelas amplas reformas empreendidas no contexto brasileiro desde o início dos anos 1990. Os desdobramentos dessa opção também contribuem para a desvalorização do conhecimento teórico-científico na formação de professores, convertendo sua atuação, seu pensar e seu fazer à resolução de problemas limitados à contingência da prática e à operacionalização dos conteúdos escolares prescritos em manuais didáticos. Essas questões carecem de enfrentamento com compromisso ético e político no sentido da superação do esvaziamento da formação docente e do trabalho educativo.

A formação foi, assim, concebida visando a superar os modelos e os formatos vigentes. Neles, as dimensões técnicas da prática ocupam o lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos, privilegiando a forma mutilada de conteúdo, em cursos

que objetivavam oferecer aos docentes fórmulas, técnicas e modelos para a resolução de problemas do cotidiano imediato, sem focar o conteúdo teórico. Esse modelo de formação que tentamos superar é analisado por Martins e Duarte (2010, p. 27):

Concebendo a formação como um processo que a pessoa, em formação, realiza sobre si mesma e o conhecimento, como instrumento para a resolução de problemas práticos imediatos, esse modelo visa à elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, o que em última instância significa preparar os indivíduos para a plena adaptação às circunstâncias sem debruçar-se sobre a real compreensão de seus determinantes. Por essa via, ratifica-se a cotidianidade, o “recuo da teoria” e a empiria no âmbito da educação escolar, dados que ampliam sobremaneira os limites a uma formação escolar verdadeiramente emancipatória.

No entanto, é válido destacar que a superação de modelos que negam a teoria não coincide com formações que neguem a prática, uma vez que, a partir do aporte teórico no qual se assenta esta pesquisa, teoria e prática são compreendidas como unidade dialética. É a prática que demanda a teoria; e é para a prática que a teoria se volta. Mas, sem a teoria, a prática esvazia-se de conteúdo. A afirmação de Saviani (2008, p. 261) permite o aprofundamento dessa análise:

Consideremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente este entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

Assim, a garantia do acesso às teorizações da pedagogia histórico-crítica pela equipe de professores para a implementação dessa pedagogia ocorreu para o atendimento às demandas de transformações das práticas educativas, visando a colocar a escola a serviço da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que essa intencionalidade surge e se

consolida à medida que a equipe escolar acessa as teorizações. No que tange à defesa do acesso pelos professores aos repertórios teóricos, destacamos que

a valorização do papel da escola de socialização do universo simbólico produzido historicamente recoloca a questão da formação de professores em bases qualitativamente divergentes das concepções hegemônicas atuais defendendo, na formação de professores, a necessidade de uma sólida e consistente formação teórica tendo como fundamento, finalidade e critério de verdade a prática pedagógica, entendida como prática social de humanização dos homens. O professor, assim, ocupa um papel central na relação educativa pois é o portador do universo simbólico que será objeto de ensino e aprendizagem, (SACCOMANI; COUTINHO, 2015, p.241)

Nesse sentido, realçamos as contribuições do acesso às teorizações da pedagogia histórico-crítica para a formação ou a consolidação da consciência de classe dos profissionais envolvidos no processo, uma vez que o estofo filosófico e epistemológico da pedagogia histórico-crítica, qual seja, o materialismo histórico e dialético, era desconhecido ou apenas compreendido em sua superficialidade por esses profissionais, de acordo com seus relatos. Ademais, frisamos as contribuições da historicização do desenvolvimento da escola moderna constantes nas obras de Dermeval Saviani (2008), em especial, no livro *Escola e democracia*, estudado por toda a equipe, para compreender a utilização da educação escolar para efetivar interesses das classes dominantes, para entender a necessidade de transformações nas condições vigentes, de modo que seja possível colocá-la a serviço das classes subalternas<sup>34</sup>.

Ademais, Saviani (2013, p. 7) ressalta que ter a superação do senso comum como objetivo da educação das camadas populares é condição para colocar o ensino a serviço de ideais revolucionários:

De tudo o que foi dito, conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade.

---

<sup>34</sup> Termo aqui utilizado de acordo com as proposições de Antônio Gramsci.

Assim, a consolidação da defesa da pedagogia histórico-crítica por parte de toda equipe decorre da reflexão acerca de conceitos emergentes dos textos lidos— como classes sociais, classe trabalhadora, luta de classes, classe dominante—, que eram desconhecidos pela maior parte dos envolvidos nos estudos e contribuíram para que os trabalhadores da educação envolvidos nos estudos se reconhecessem como parte integrante do grupo explorado, entendendo que a luta pela defesa de uma escola pública que se coloque a serviço das classes subalternas coincide com a defesa de seus próprios interesses. À medida que se apropriam dessa consciência, emerge a possibilidade de que estabeleçam uma prática consciente e assumam, assim, o compromisso com a transformação social.

Nesse contexto, é necessário compreender as características da formação que objetiva o estabelecimento de uma relação consciente do educador com o significado de sua atividade, isto é, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda. (MAZZEU, 2011, p.146)

Salientamos, desse modo, a relevância do acesso ao arcabouço da pedagogia histórico-crítica para a ampliação das condições para a inteligibilidade do real. Ao passo em que os educadores compreendem a educação escolar em suas múltiplas determinações — histórica, política, epistemológica, filosófica —, passam a ter suas possibilidades de efetivarem mudanças qualitativas em suas práticas sociais educativas.

Assim, por meio da formação, os docentes tiveram a possibilidade de caminhar ao encontro de uma “concepção de mundo crítica e coerente”, que, como reflete Gramsci (1999, p. 94), se dará a partir do “alcance do ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”:

Quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

Por conseguinte, à medida que acessam o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica, os profissionais da educação passam a usufruir da possibilidade de compreensão da realidade para além das análises imediatas e superficiais. Esse tipo de ação também é proposto por Saviani e Duarte (2015, p. 4), que afirmam que, “para transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas.”

É nessa mesma perspectiva que Saviani (2013, p. 2) analisa a necessidade da superação do senso comum pela elaboração de uma concepção de mundo que se apoie numa consciência mais elaborada, numa consciência filosófica:

Partir do senso comum à consciência filosófica, significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Quanto à importância da formulação, pelas classes subalternas, de uma concepção de mundo mais elaborada, recorremos, novamente, a Gramsci (*apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 234):

A filosofia da práxis, ao contrário, almejando substituir a hegemonia católica entre as massas, não deve ter a propensão à manutenção dos “simples”) na sua filosofia primitiva; e “se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples, não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas”, ao contrário, G.<sup>35</sup> pensa um projeto educativo capaz de conduzir os simples para uma concepção superior da vida, a fim de “forjar um bloco intelectual moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais”(Q 11, 12, 1384-5 [CC, 1,103). (LIGUORI; VOZA., 2017, p.234)<sup>36</sup>

Uma formação de professores para a implementação da pedagogia histórico-crítica precisa ser organizada apoiando-se no próprio estofo teórico dessa pedagogia, qual seja, o referencial marxista. Nesse sentido, incorporar Gramsci à discussão faz muito sentido. Destacamos, assim, a relevância de formação de grupos de intelectuais que, tendo uma compreensão mais complexa da realidade, que supere o senso comum se aproximando cada vez mais de uma consciência filosófica, possam, a partir disso, vislumbrar e contribuir para mudanças que objetivem a superação da sociedade de classes.

---

<sup>35</sup> Referência a Gramsci utilizada no Dicionário Gramsciano (2017). Ver referências bibliográficas.

<sup>36</sup> Excerto extraído do verbete “Educação” do *Dicionário Gramsciano*.

É necessário esclarecer que não há possibilidade de imaginar a implementação de qualquer proposta pedagógica sem a realização de processos de formação. Quando tratamos da pedagogia histórico-crítica, isso nos parece ainda mais verdadeiro, uma vez que se trata de uma pedagogia contra-hegemônica, que requer a assunção de um compromisso explícito com a transformação social, sendo preciso observar que, para a compreensão desse caráter contra-hegemônico e do compromisso político, é requerida a apropriação de um vasto e aprofundado referencial teórico.

Nesse processo, são fundamentais as análises das práticas a luz das novas bases teóricas assumidas. Conhecendo a pedagogia que se quer implementar, deve-se realizar a análise das práticas já existentes, identificando o quanto se aproximam e o quanto se distanciam da nova realidade que se projeta.

Estudar a pedagogia histórico-crítica objetivando sua implementação requer entendê-la como unidade com a psicologia histórico-cultural. Essas são teorias que se alinham por ter as mesmas bases filosóficas e epistemológicas. Acessar os estudos do desenvolvimento psíquico dos indivíduos à luz dessa abordagem é condição para um planejamento pedagógico histórico-crítico eficaz, que demanda a compreensão da tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013).

Portanto, o acesso às teorizações da psicologia histórico-cultural emerge como condição para a efetivação do intento proposto. Essa afirmação da importância do acesso às teorizações da psicologia histórico-cultural como condição para a implementação da pedagogia histórico-crítica fundamenta-se nos seguintes aspectos:

- Os pontos de contato entre as teorizações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural não se configuram a partir das coincidências, mas sim a partir da afinidade de propósitos no que tange à intencionalidade de pensar uma educação escolar que se coloque a serviço de uma nova sociabilidade e da fidelidade de ambas ao método materialista histórico-dialético.
- As possibilidades dadas pela psicologia histórico-cultural para a fundamentação da defesa feita pela pedagogia histórico-crítica acerca da importância do acesso pelos indivíduos aos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história como condição de humanização, de promoção das máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico para o desvelamento da realidade, com vistas a sua transformação.



- As possibilidades de conversão efetiva das ideias da pedagogia histórico-crítica em planejamento pedagógico a partir dos contributos da periodização<sup>37</sup> do desenvolvimento psíquico sistematizada por Elkonin (2017) devem ser consideradas, tomando as atividades-guia e suas linhas acessórias como eixos estruturantes do trabalho pedagógico que vise ao máximo desenvolvimento psíquico.
- A legitimação da defesa da transmissão dos conhecimentos feita pela pedagogia histórico-crítica, numa perspectiva de superação do conceito de transmissão assumido pela pedagogia tradicional, pode se efetivar, quando considerada a tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013), a partir do aprofundamento do conhecimento acerca do destinatário possibilitado pelas pesquisas da psicologia histórico-cultural.
- A superação das compreensões equivocadas das proposições da pedagogia histórico-crítica que acarretam a “didatização etapista do método da pedagogia histórico-crítica como meio para sua implementação é essencial.

Para a conclusão desta exposição sobre a importância da formação de professores para a implementação da pedagogia histórico-crítica, recorreremos novamente a Gramsci para tratar da importância dos professores como intelectuais que se coloquem a serviço da construção de uma nova hegemonia, de uma nova sociabilidade. Nesse sentido, Gramsci, citado por Portelli (1983), ressalta que a classe docente é um importante grupo intelectual, que necessita de um programa escolar e de um princípio educativo e pedagógico para que contribua para a construção de uma nova sociabilidade:

A hegemonia de um centro diretor sobre os intelectuais afirma-se através de duas linhas principais: 1) uma concepção geral da vida, uma filosofia que ofereçam ao aderentes uma “dignidade” intelectual que crie um princípio de distinção e um elemento de luta contra as velhas ideologias que dominam pela coerção; 2) um programa escolar, um princípio educativo e pedagógico original que interessem e proporcionem atividade própria, no domínio técnico, a essa fração dos intelectuais, que é mais homogênea e numerosa (os educadores, do mestre escola aos professores universitários). (GRAMSCI, *apud* PORTELLI, 1983, p.66)

---

<sup>37</sup> Apresentada no segundo capítulo desta pesquisa.

É justamente nesse sentido posto por Gramsci que se situa a importância da formação dos professores para a implementação da pedagogia histórico-crítica: formar intelectuais orgânicos que contribuam para o desenvolvimento intelectual das massas, ou seja, que intencionem a transformação social e usem suas atuações docentes como instrumentos para a constituição de cidadãos que ajam a partir do mesmo intento. Há, portanto, uma estreita relação entre a formação de professores para a implementação da pedagogia histórico-crítica e a formação do homem para a ação revolucionária, que projete uma nova sociabilidade e tenha condições de atuar para o alcance desse objetivo.

Essa preocupação com a formação docente percorreu todo o movimento de implementação relatado neste estudo. A descrição do processo de estudos ocorrido na escola até o momento da conclusão desse trabalho encontra-se registrado nos Projetos Político-Pedagógicos da escola na qual se desenvolveu a pesquisa.

### **3.2 Alfabetização na perspectiva histórico-crítica**

A consciência e a intenção regem a linguagem escrita da criança desde o princípio. Os signos da linguagem escrita e seu emprego são assimilados pela criança consciente e voluntariamente, diferenciando-se da utilização e assimilação inconsciente do aspecto sonoro da linguagem. A linguagem escrita obriga a criança a atuar de modo mais intelectual. Obriga-lhe a tomar consciência do próprio processo de fala. Os motivos da linguagem escrita são mais abstratos, mais intelectuais, estão mais afastados das necessidades práticas imediatas. (VYGOTSKY, 1993, p. 232 *apud* DUARTE, 2013, p. 153)

As reflexões acerca do trabalho de alfabetização desenvolvido na escola durante a implementação da pedagogia histórico-crítica implicaram em tomar como princípio norteador a compreensão da escrita com uma objetivação da humanidade a que todos têm o direito de se apropriar. Destarte, pensamos a alfabetização como eixo do trabalho educativo assumido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p.13).

Nesse sentido, é importante destacar que a alfabetização assume o papel nuclear, no processo proposto por esta pesquisa, de passar o Projeto Político-Pedagógico da escola pelas lentes da pedagogia histórico-crítica. Isso decorre da condição *sinequa nonde* os membros da classe trabalhadora estarem alfabetizados para o acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade ao longo da história, à efetiva participaçãoem nossa sociedade letrada, à humanização. Marsiglia e Martins (2015, p. 48) contribuem para a reflexão: “Alfabetizar é tarefa essencial para a humanização dos indivíduos e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos

quais se destina, as condições de realização do ensino e a exíma formação de seus professores.”

As autoras ainda afirmam:

Eis aqui um dos maiores benefícios de saber ler e escrever: participar ativamente da vida social, agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador que requalifica o psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento. (MARSIGLIA; MARTINS, 2015, p. 4)

Os apontamentos acerca da alfabetização que seguem aqui registrados têm como principais contribuições os trabalhos de Ana Carolina Galvão Marsiglia (2015) e Lígia Márcia Martins (2015) e, em especial, de Meire Dangió (2017). Nesse contexto, é importante destacar nossa participação e a dos coordenadores pedagógicos e dos professores alfabetizadores da escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida no II Seminário de Alfabetização na Perspectiva Histórico-crítica, que ocorreu em dezembro de 2017, na Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (Unesp) de Araraquara.

Faz-se mister, portanto, reiterar a importância da alfabetização como condição para a ampliação das possibilidades de acesso ao repertório científico, cultural e histórico produzido pelo homem, uma vez que, numa sociedade letrada, grande parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história encontra-se documentado na forma de registro escrito.

Para comunicar-se o ser humano utiliza de diversas linguagens, sendo a linguagem escrita uma delas. Nesse sentido, a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e disseminação de ideia e pensamentos, construindo um acervo incalculável de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a que todos têm direito de acesso. Contudo, para acessar essa herança simbólica faz-se necessário apropriar-se da linguagem escrita e entendê-la em seus aspectos estruturais e discursivos. (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 7)

E ainda, como expressa Martins (2013, p. 24), a alfabetização é uma estratégia de humanização pelo acesso às formas mais complexas de objetivação humana:

Aos seres humanos não basta a mera pertença à espécie biológica nem o contato com a sociedade pelas suas bordas. Para que se constituam como tal (seres humanos) precisam apropriar-se da vasta gama de

produtos materiais e intelectuais produzida pelo trabalho dos homens ao longo da história.

A alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica intenciona uma educação para a classe trabalhadora que colabore com a luta por uma sociedade sem classes. Nesse contexto, é válido destacar a importância atribuída à aquisição dessa objetividade humana para si (DUARTE, 2013) pela classe trabalhadora nos processos revolucionários dos séculos XIX e XX. Eles são marcados pela implementação de ações que, como nos casos da União Soviética, da China e de Cuba, levaram à alfabetização de populações inteiras, mesmo em condições materiais extremamente desfavoráveis.

A importância da alfabetização como condição de acesso aos conhecimentos e, portanto, como instrumentalização da classe trabalhadora para a luta contra as formas de exploração do homem pelo homem é também revelada por Saviani (2015, p. 163):

Os trabalhadores, por sua vez, se organizam e lutam para, por meio das escolas, ter acesso à forma escrita na qual se expressam os conhecimentos de base científica que são indispensáveis para potencializar sua luta política pela libertação da dominação e construção de uma nova sociedade.

Nesse sentido, é possível destacar a alfabetização como condição básica para o desenvolvimento das objetividades humanas para si, já que o uso intencional da língua, em sua forma escrita, supera o uso espontâneo caracterizado pela fala (DUARTE, 2013).

A consciência e a intenção regem a linguagem escrita da criança desde o princípio. Os signos da linguagem escrita e seu emprego são assimilados pela criança consciente e voluntariamente, diferenciando-se da utilização e assimilação inconsciente do aspecto sonoro da linguagem. A linguagem escrita obriga a criança a atuar de modo mais intelectual. Obriga-lhe a tomar consciência do próprio processo de fala. Os motivos da linguagem escrita são mais abstratos, mais intelectuais, estão mais afastados das necessidades [práticas imediatas]. (VYGOTSKY, 1993, p. 232 *apud* DUARTE, 2013, p. 153)

Assim, destacamos a importância da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para a passagem do nível da individualidade em si ao nível da individualidade para si, que possibilitará aos indivíduos a “ascensão da genericidade ao nível da relação consciente.” (DUARTE, 2013, p.146). O acesso às produções humanas em suas formas mais elaboradas pode proporcionar o desvelamento da realidade. Nesse sentido, o acesso à alfabetização é fundamental, tanto pela caracterização da língua escrita

como a forma mais desenvolvida de linguagem, superando a esfera do espontâneo, quanto por sua imprescindibilidade para o acesso ao vasto arcabouço de produções imateriais da humanidade ao longo da história. Embasando-nos novamente a Duarte (2013, p. 153), anunciamos que

quanto menos alienada for a sociedade, mais presentes estarão as objetivações genéricas para si na vida de todas as pessoas. Uma das diferenças entre a apropriação das objetivações genéricas para si está em que, a princípio, a apropriação das objetivações genéricas para si está em que, a princípio, a apropriação da ciência, da arte e da filosofia requer a superação do caráter espontâneo, imediatista e pragmático próprio da vida cotidiana. Ou seja, torna-se necessária uma relação mais consciente com aquilo que seja o objeto do processo de apropriação. Não por acaso, a educação escolar tem um decisivo papel nesse processo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem da língua escrita é uma importante transição do uso espontâneo para o uso intencional da língua, como é afirmado Vigotski.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, toma-se a escrita como forma de linguagem altamente desenvolvida. Assim, recorreremos, para pensar a alfabetização, às ideias de Vigotski (1995 *apud* MARTINS, 2015, p. 185) sobre o desenvolvimento das funções psíquicas e, de modo especial, a suas elucubrações acerca do desenvolvimento cultural da linguagem:

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento.

A linguagem expressa por meio de sinais sonoros o pensamento. A escrita é o registro de signos sonoros mediante signos visuais. Seu surgimento caracteriza um grande salto histórico no desenvolvimento da humanidade, conforme assevera Saviani (2015, p. 163):

Esse passo reveste-se de grande importância porque objetiva a linguagem em suportes materiais que podem ser transmitidos com grande amplitude no espaço e no tempo, estendendo-se a indivíduos e povos das mais distintas regiões e passando de geração para geração.

O sistema de escrita, que é, na escola, objeto de ensino, é formal, sistemático e codificado, não podendo, portanto, ser aprendido de forma espontânea e assistemática, como é frequentemente defendido por autores que pensam a alfabetização na perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender”. Ao contrário, demandará um processo sistemático, intencional, específico, formalmente constituído.

O surgimento da escrita trouxe uma consequência de transcendental importância para a educação. Não sendo espontânea e “natural” como a expressão oral, mas formal e codificada, a linguagem escrita requer, para sua assimilação, processos formais, sistemáticos e codificados. Já não podia, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. Exigia, para ser instituída, uma educação específica, formalmente construída. E a instituição escolar veio cumprir essa exigência. (SAVIANI, *apud* DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 61)

Por conseguinte, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a alfabetização é pensada de modo a superar tendências espontaneístas de educação. Nesse sentido, há a afirmação da necessidade do ensino, da transmissão de conhecimentos e do papel fundamental do professor nesse processo. Entendemos, portanto, que os alunos não se alfabetizam no mero contato frequente com os textos escritos, como prescrito pelas tendências construtivistas de alfabetização, que têm hoje grande influência na prática dos professores alfabetizadores. A alfabetização ocorre na escola, tomada, nessa perspectiva, como espaço do ensino formal, intencionalmente dirigido!

Dessa forma, pensar a alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico crítica implica a compreensão da necessidade do *ensino* para a ampliação das possibilidades de desenvolvimento psíquico dos indivíduos:

Tomamos, como hipótese central, aquilo que, no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores –, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2015, p. 7)

A instrumentalização requerida pela alfabetização dependerá da transmissão de conhecimentos, que não é aqui entendida como processo mecânico, já que o ensino do

professor resulta na aprendizagem do aluno. A transmissão do conhecimento não gera passividade no aluno, e, portanto, o conhecimento pode e deve ser transmitido! As aprendizagens necessárias à alfabetização dependerão de os alunos realizarem atividades que as demandem.

A superação das tendências de alfabetização inerentes às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2011) implica a reflexão acerca da funcionalidade e da eficácia de propostas de leitura e escrita espontâneas que têm sido a base da alfabetização a partir do ideário construtivista e que se apoiam na defesa no desenvolvimento da autonomia da criança, na criação livre, na construção de suas próprias hipóteses sobre a escrita em um processo interno. Cabe, nesse sentido, a reflexão: há, de fato, liberdade na escrita e na leitura antes de a criança fazê-las de forma automática? Recorro às elucubrações de Saviani (2013, p. 18) para responder a tal questionamento:

[...]por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz.[...] Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torna-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito.

Por conseguinte, faz-se urgente compreender “que o automatismo é condição de liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” e que “a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados e isso ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados” (SAVIANI, 2013, p. 19). Afirmamos, nessa perspectiva, a necessidade da retomada, nos processos educativos escolares (incluindo os de alfabetização), de práticas de memorização, sistematização, que levem ao automatismo, condição para a aquisição de um *habitus*, no sentido expresso por Saviani (2001, p. 19):

[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é

preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.

Pensando a alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, reportamo-nos a Vygotsky (1995, p. 184), que assevera que “a escrita é um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em.” A aquisição da escrita representa o domínio de um sistema simbólico altamente complexo, é a forma mais desenvolvida de linguagem, portanto, é um processo psíquico amplamente desenvolvido, que, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, não ocorre de dentro para fora, mas de fora para dentro, é um processo intersíquico que se torna intrapsíquico, ou seja, já existe no ambiente social, histórico e cultural no qual o indivíduo está inserido e precisa ser assimilado, incorporado, internalizado.

Enquanto processo psíquico, a alfabetização se inicia quando a criança nasce, coincidindo com todo o desenvolvimento da linguagem, que vai do gesto à palavra escrita. Coincide, portanto, também com toda a construção das demais funções psíquicas, que, compondo um todo sistêmico, imbricam-se.

Por conseguinte, ninguém nasce com linguagem, ela precisa ser aprendida, o que ocorre no convívio social com outros seres humanos. A aquisição da escrita, enquanto linguagem em sua forma mais desenvolvida, dependerá do desenvolvimento de outras funções psíquicas, quais sejam: atenção voluntária, percepção, sensação, pensamento, memória, afetos e imaginação. Dessa forma, reafirmamos a ideia de que alfabetizar não é circunscrita ao momento em que se ensina a escrita, mas depende de toda a história do desenvolvimento do indivíduo, como afirmam Dangió e Martins (2015, p. 10):

Os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento, imaginação e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica. Por isso, [...] o êxito nessa aquisição não é um dado circunscrito a um momento específico, ou, à “hora certa” na qual se ensina a criança a escrever, mas profundamente dependente da qualidade do universo simbólico que lhe foi legado à apropriação.

Acerca da compreensão de que a alfabetização não se restringe ao início do Ensino Fundamental (entre os 6 e 8 anos), Dangió (2017, p.231) discorre: “segundo Lemle (1988, p. 11-12), a escrita é altamente abstrativa, pois contém dois níveis de representação simbólica: a representação de conceitos através de sons e a representação de sons através de letras.” Dessa forma, é importante destacar que a alfabetização atrela-se à formação de conceitos e ao desenvolvimento da língua oral, sendo posteriormente transposta para a língua escrita.



Tomando como pressupostos as ideias já apresentadas neste texto, entendemos que a garantia da alfabetização dependerá do acervo de conhecimentos acessados e dominados pelo professor alfabetizador. Cabe, portanto, esta reflexão: quais conhecimentos um professor alfabetizador necessita ter?

O professor alfabetizador precisa ter o domínio do conhecimento científico para organizar o ensino, o que inclui o conhecimento acerca do desenvolvimento psíquico do destinatário (o alfabetizando), o conteúdo a ser ensinado — que é a língua com suas características e suas especificidades —, a forma de ensinar, os procedimentos de ensino. O acervo de saberes que esse docente deve ter se compõe, portanto, da tríade *conteúdo, forma e destinatário* (MARTINS, 2013).

De acordo com Marsiglia (2017, p. 4), “a seleção e organização do conteúdo escolar e sua forma estão relacionados ao destinatário (MARTINS, 2013), que determina o grau de complexidade do conteúdo e condiciona a forma de realização do trabalho didático.” E ainda sobre a relação forma e conteúdo, discorre a autora:

Forma e conteúdo se articulam organicamente, sendo o segundo determinante ao primeiro, pois é o conteúdo que caracteriza uma determinada forma, a qual se altera quando as mudanças no conteúdo obrigam a mudança da forma de modo a garantir a continuidade do desenvolvimento do conteúdo. (MARSIGLIA, 2017, p. 4)

É válido reiterar a importância do domínio do conteúdo pelo professor, que não tem condições para ensinar aquilo que não sabe. Como ensinará uma língua complexa como a portuguesa sem conhecê-la em sua complexidade?

O que é preciso destacar é que, sem compreender o que é léxico, gramática, fonética e assim por diante, estamos impedidos da organização de um trabalho intencional que tenha como meta o máximo desenvolvimento dos indivíduos. Estamos nos remetendo, pois, ao que Saviani (2013) e Martins (2013b) já explicaram e foi anteriormente mencionado, sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário destacando a relevância de uma sólida formação de professores. (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 7), ano, p.)

A alfabetização precisa ser pensada de modo a garantir nos diferentes momentos da escolaridade a priorização de conteúdos de ensino apropriados a cada momento do desenvolvimento psíquico da criança, assim como de maneira a assegurar o investimento

sistemático nesses conteúdos. É possível organizar esse esquema de prioridades pensando em uma relação *figura-fundo*<sup>38</sup>.

Na Educação Infantil, a figura (o que está em primeiro plano, em destaque) compõe-se pela linguagem oral, enquanto a linguagem escrita, sem deixar de estar presente, exerce o papel de fundo. À medida que a escolaridade se aproxima do Ensino Fundamental, essa relação começa a inverter-se, passando, aos poucos, a escrita a integrara figura do processo e a linguagem oral, a cumprir o papel de fundo.

Já no Ensino Fundamental I, é possível definir outra relação *figura-fundo*. No início da alfabetização, a figura é composta pela compreensão do princípio alfabético, das relações *grafema-fonema* e *fonema-grafema*, pela decodificação, pela compreensão do sistema de escrita e pela face fonética da língua. O fundo envolve o estudo sistemático dos gêneros textuais, a face semântica da língua e a análise gramatical da língua escrita. Nos momentos subsequentes à escolarização, dominados os conhecimentos que compõem até então a figura, esse quadro inverte-se progressivamente.

A alfabetização é composta e requer, no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, a ocorrência de saltos de abstração cada vez maiores. Para que se alfabetize, é necessário que se coloque como objetivo a transposição da linguagem oral para a escrita, o que configura um importante salto de abstração.

Na perspectiva histórico-crítica, as mudanças nas práticas de alfabetização são pensadas a partir da lógica dialética. Assim, buscam superar, por incorporação, as práticas tanto da perspectiva da escola tradicional quanto de suas vertentes de inspiração escolanovista.

Um exemplo da aplicação da lógica dialética diz respeito às reflexões acerca do uso do ditado como recurso didático. Em função da adesão às pedagogias do “aprender a aprender”, houve a abolição do uso dos ditados na alfabetização e no ensino da língua portuguesa, pela acusação de esse ser um recurso do ensino tradicional. De fato, os ditados eram ferramentas de ensino bastante utilizadas, muitas vezes apenas como instrumento de avaliação, e se reverberavam na imposição do treino da escrita das palavras erradas numa quantidade de repetições, por vezes, um tanto exageradas, o que não acarretava, de fato, na aprendizagem da grafia correta das palavras.

Contudo, a abstenção do uso de tal recurso faz com que se ignorem suas possibilidades efetivas de contribuição para o ensino da escrita, como: o auxílio na

---

<sup>38</sup>A ideia de relação *figura-fundo* remete ao proposto por ocasião do II Seminário de Alfabetização na perspectiva histórico-crítica, na Unesp de Araraquara, em dezembro de 2017.

compreensão pela criança de que se escreve aquilo que se fala; a possibilidade de compreensão e sistematização de regularidades, na medida em que se ditam palavras com uma mesma regularidade, chamando a atenção das crianças para a referida característica; a garantia, por parte do professor, de que todos escrevam corretamente, como forma de ensinar e cobrar a grafia certa das palavras; o treino de determinada regularidade já aprendida (aqui é importante retomar a importância dos automatismos para a pedagogia histórico-crítica); a possibilidade de trabalhar com a segmentação (espaços entre palavras), necessária à escrita de sentenças, a partir do ditado de frases; o desenvolvimento da concentração e da escrita atenta; a construção da consciência de sílaba com a silabação dos termos ditados. Dessa forma, o ditado nem será utilizado como na pedagogia tradicional, nem será abolido das práticas de ensino, sendo tratado na escola como um dos instrumentos possíveis para o ensino da escrita. Sua forma de encaminhamento será definida pelo professor a partir da clara especificação das intencionalidades de ensino, assumindo mais o caráter de ferramenta de ensino do que de avaliação, embora ambas possam ser consideradas.

Outro exemplo diz respeito ao uso da cópia, que teve, na escola tradicional, papel de destaque, utilizada, muitas vezes, de forma excessiva como recurso para a manutenção da disciplina, assegurando que os alunos estivessem ocupados, embora sem intencionalidades educativas claras e relevantes. Essa atividade foi simplesmente abolida na escola das pedagogias do “aprender a aprender”, em mais uma explícita aplicação da lógica formal, que tem como princípio a não contradição e sua expressão em condutas maniqueístas.

Contudo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, supera-se por incorporação ambas as abordagens, e a cópia pode voltar a ter importante papel no ensino da escrita, mas, diferentemente do que ocorria na pedagogia tradicional, agora com claras intencionalidades pedagógicas, com destaque para as seguintes possibilidades: aprender a organização da escrita na língua portuguesa (o que inclui a composição do texto em frases e parágrafos e o uso dos recursos de pontuação) e a ordenação espacial da página em nosso sistema de escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo); adquirir informação sobre a forma correta de grafar as palavras; entender o uso do registro escrito como importante recurso para a memória, quando, por exemplo, copiam a consigna de uma tarefa de casa ou um bilhete da escola para os pais; treinar a escrita a fim de torná-la mais ágil, objetivando a autonomia do aluno; exercitar a escrita correta das palavras, a autorrevisão e o exercício da leitura.

É válido ressaltar que, em ambas as situações supracitadas, quais sejam, as possibilidades de uso do ditado e a cópia como recursos didáticos, há a prevalência da consideração da relação *forma-conteúdo*. Ou seja, a utilização de tais recursos está condicionada a sua necessidade e a sua eficácia para o ensino de determinados conteúdos.

Como proposto por Meire Dangió (2017), com base em Lemle (1995), a alfabetização na perspectiva histórico-crítica é pensada a partir da necessidade do desenvolvimento de cinco capacidades:

- simbolização;
- discriminação das formas das letras;
- conscientização da percepção auditiva;
- captação do conceito da palavra;
- organização espacial da página em nosso sistema de escrita.

Para propor situações didáticas que propiciem o desenvolvimento dessas capacidades, o professor deve considerar que suas propostas de ensino e intervenção devem atuar na área de desenvolvimento iminente do aluno.

Atuando na área de desenvolvimento iminente, propondo ações com um grau de dificuldade maior do que aquele que antes era solicitado, pois aquilo que antes era um problema agora não é mais um obstáculo, visto que já foi incorporado e se tornou desenvolvimento efetivo. (MARSIGLIA; MARTINS, 2015, p. 57)

Desse modo, a decisão pela utilização das propostas que seguem relacionadas para o desenvolvimento das capacidades requeridas à alfabetização está condicionada a sua eficácia, considerando a garantia de que a atividade atue na área de desenvolvimento iminente do aluno<sup>39</sup>.

Quando Vygotsky (2009), abordou os conceitos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, trouxe para o cerne dessa questão a ideia de que o bom ensino é aquele que trabalha na direção daquilo que o indivíduo ainda não possui no que se refere a desenvolvimento, mas pode conquistar por meio de processo educativos. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 348)

---

<sup>39</sup>Nas traduções dos textos de Vygotsky utilizadas a serviço das pedagogias do “aprender a aprender”, é usual a expressão *Zona de desenvolvimento proximal*, que traz à tona a ideia de que o “próximo” desenvolvimento aconteceria de forma automática, sem que haja seu condicionamento às práticas de ensino.

Há, portanto, nas propostas sugeridas<sup>40</sup> no corpo deste trabalho, aquelas que podem melhor se adequar a alunos de Educação Infantil e outras com melhor adequação a estudantes de Ensino Fundamental. Deve ser considerada, ainda, a periodização de desenvolvimento psíquico, já tratada nesta pesquisa.

Para desenvolver a *capacidade de simbolização*, a criança precisa despregar-se da relação com o objeto para conseguir compreender a representação. Para Lemle (1995, p. 8), “uma criança que não consiga compreender uma relação simbólica ente dois objetos não conseguirá aprender a ler.” De acordo como autor, há uma relação arbitrária entre o símbolo e aquilo que ele simboliza, uma vez que não existem conexões explícitas entre ambos. Vejamos: há algo na palavra *gato* que remeta ao animal gato representado na escrita?

Para o desenvolvimento dessa capacidade, despontam como fundamentais algumas propostas didáticas, abaixo listadas, com destaque para a produção de desenhos dirigidos pelo docente e para os jogos de papéis:

- contar histórias utilizando objetos e materiais não estruturados que não tenham relação direta com aquilo que representam, por exemplo, utilizar mãos, rolos de papel higiênico e papel-toalha, lenços e objetos diversos para representar personagens de uma história;
- fazer jogos de papéis;
- representar por meio do desenho;
- recortar imagens de revistas (objetos, animais, pessoas, de acordo com a orientação do professor);
- realizar atividades com o nome próprio;
- escrever textos de memória;
- propor escritas tendo o professor como escriba (a criança precisa perceber que, além de poder desenhar coisas, pode desenhar o que se fala, representar a fala por meio da escrita);
- ouvir leituras feitas pelo professor;
- trabalhar com cartas enigmáticas (com destaque para livros que apresentam esse formato);

---

<sup>40</sup>Muitas das propostas aqui sugeridas foram socializadas pela professora Meire Dangió no II Seminário de Alfabetização na Perspectiva Histórico-crítica, que ocorreu em dezembro de 2017, na Unesp de Araraquara.

- utilizar os registros gráficos como meio, de modo que a escrita auxilie o aluno a recordar algo e assumam uma função de operação psicológica, o que leva a superação da imitação, fazendo registros que desempenhem a função mnemônica.

Quanto aos jogos de papéis, que são a reprodução lúdica das relações sociais com as quais as crianças têm contato (MARSIGLIA, 2017), é válido lembrar que configuram a atividade principal na idade pré-escolar (3–6 anos). Essa ação é considerada, portanto, como aquela que mais promove desenvolvimento no período referido, e não como aquela que a criança executa por mais tempo ou é exclusiva. Sua importância na organização do ensino escolar é referendada por Dangió (2017, p. 240):

Portanto, o jogo de papéis coloca em movimento as funções psíquicas (atenção, percepção, memória e pensamento), propiciando a complexificação do sistema psíquico. Ademais, outro ponto importante para o desenvolvimento infantil é a subordinação às regras, sendo essas imprescindíveis no jogo de papéis para atuação da criança, conforme o papel assumido. Na brincadeira, a criança submete seus desejos à representação do papel assumido. Isso lhe dá maior domínio sobre seus anseios, fazendo com que desenvolva, progressivamente, o *autodomínio da conduta*, premissa para o bom desempenho de sua atividade de estudo na idade escolar.

Os jogos de papéis contribuem para o desenvolvimento do psiquismo à medida que impulsionam o desenvolvimento da imaginação, da capacidade de abstração e do afeto. Ademais, contribuem para a capacidade de simbolização, visto que fazer de conta que um objeto é outro requer uma grande abstração, fundamental para o desenvolvimento psíquico necessário à alfabetização.

Acerca da representação por meio de desenho, é importante destacar o valor dessa atividade na alfabetização por sua contribuição para a capacidade de simbolização, como aponta Dangió (2017, p. 242):

Por meio do desenho, a criança tem a oportunidade de registrar o seu pensamento, fato que coloca essa atividade em correlação com a escrita, visto que a humanidade sentiu a necessidade de registrar seu pensamento também por meio desse instrumento complexo. Outro fator de aproximação entre o desenho e a escrita reside na não semelhança do desenho e da palavra com o objeto referendado, ocorrendo o processo de simbolização desencadeado por sua representação arbitrária.

Quanto ao desenvolvimento da *capacidade de discriminação das formas das letras*, Dangió (2017, p. 307) afirma que

o ensino da convencionalidade da escrita — com destaque ao fato de que ao mudar a posição da letra altera-se sua identidade —, é tarefa imprescindível para que a criança compreenda esses novos objetos com os quais passa a lidar, isto é, com a leitura e com a escrita.

Assim,

O desenvolvimento dessa capacidade de habilidade gráfica contribui para a formação de ações psíquicas, sendo a orientação da ação um mecanismo psicológico dependente da organização dessa orientação na tarefa proposta. A criança aprende uma nova forma de dominar os movimentos específicos de traçado das letras e sua automatização é traduzida nas habilidades de escrita. (ZAPOROZHETS,1977<sup>apud</sup> DANGIÓ, 2017, p. 311)

Ainda acerca da importância da identificação, da diferenciação e dos reconhecimentos das formas das letras, Dangió (2017, p. 221) assevera:

Seguindo o raciocínio proposto até o momento, em consonância com os estudos sobre a neurolinguagem, defendemos que, para a aprendizagem da escrita alfabética, faz-se necessário o reconhecimento da letra e do seu respectivo som, ou seja, o reconhecimento da marca gráfica e a sua conversão em conteúdo simbólico.

Objetivando a compreensão pelos alunos da discriminação das formas das letras, colocamos estas possibilidades de atividades e intervenção pedagógica:

- apresentação do alfabeto aos alunos em suas diferentes formas;
- ensino e treino do traçado correto, com a utilização de recursos e suportes diversos, por exemplo, traçar letras com os dedos na areia, na parede ou no chão com giz ou canetas;
- leitura do alfabeto em suas diferentes formas, chamando a atenção do aluno para as características que diferenciam as letras;
- atividades para a identificação de características, regularidades e diferenças;
- cópia;
- caderno de caligrafia (operação motora-cognitiva).

Quanto ao desenvolvimento da *capacidade de percepção auditiva*, destacamos a necessidade de propostas pedagógicas que visem ao desenvolvimento da consciência fonológica a partir da manipulação oral dos sons. A consciência fonológica é aqui entendida como a capacidade de segmentar as palavras nos sons que a constituem,

importante para que se consiga compreender o princípio alfabético. Como afirma Soares (2016, p. 167, grifo da autora), para compreender o princípio alfabético, é necessário que se “desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação – [que se] desenvolva a *consciência fonológica*”. Segundo Lemle (1995, p. 9),

é claro que só será capaz de escrever aquele que tiver a capacidade de perceber as unidades sucessivas de sons da fala utilizadas para enunciar as palavras e distingui-las conscientemente umas das outras. Note que a análise a ser feita pela pessoa é bem sutil: ela deve ter consciência dos pedacinhos que compõe a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença das letras.

A consciência fonológica contempla o desenvolvimento de quatro sub-habilidades, quais sejam: as rimas e as aliterações, a consciência de palavras, a consciência silábica e a consciência fonêmica. Acerca da importância da consciência fonológica e, mais especificamente, da consciência fonêmica, na alfabetização, recorro às ideias de Lemle (1995, p. 9), que afirma que, “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som.”

Dangió (2017, p. 225) destaca como deve acontecer o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da consciência fonológica no contexto da educação escolar, desde a Educação Infantil:

Primeiramente, por meio de brincadeiras com jogos verbais que tragam como foco a palavra em seu encadeamento sonoro. Ora, ao brincar com trava-língua, com rimas e aliterações, com parlendas e etc., o aluno estará manipulando os sons da língua e tomando consciência da existência sonora de cada parte falada.

Frisamos a relevância da capacidade de percepção das rimas e das aliterações. De acordo com Vygotsky (1995), o trabalho com rimas e poemas auxilia no desenvolvimento do princípio de ordenação, sequenciação e ritmo na criança, além de exercitar a compreensão da justaposição de sílabas e fonemas. Como possibilidades de abordagens pedagógicas para a obtenção da consciência dessa capacidade, destacamos: a leitura e a exploração de diversas formas de poemas, canções, cantigas infantis; o contato com textos literários que explorem o uso das rimas; e o trabalho com trava-línguas. A manipulação oral de músicas e diferentes materiais que contenham rimas tem papel fundamental no trabalho pedagógico na Educação Infantil e deve ser continuada no Ensino Fundamental.



Com as crianças de 3, 4 e 5 anos, atividades de manipulação dos sons da língua em jogos verbais sobre a consciência fonológica são bem-vindas, pois vão ao encontro da atividade-guia, cujo conceito possui princípios de ludicidade. Além disso, ao brincar com rimas, o motivo da atividade está em encontrar palavras terminadas com o mesmo “pedaço”, pois, de acordo com Germano e Capellini (2016, p. 26), a percepção da rima apresenta um efeito direto, contribuindo para a percepção de que palavras podem compartilhar segmentos sonoros idênticos. (DANGIÓ, 2017, p. 253)

Para o desenvolvimento da consciência de sílaba, ou seja, da capacidade de segmentar as palavras em sílabas, de realizar análise (decomposição) e síntese (agrupamento num todo) vocabular, podem ser desenvolvidas as seguintes propostas didáticas: bater palmas contando sílabas em poemas ou sentenças, identificar palavras reais de não reais, analisar e descobrir palavras com sílabas invertidas, reconhecer a sílaba omitida em palavras, excluir sílabas de palavras para verificar a formação de outros vocábulos, ditar palavras silabando e utilizar jogos verbais que exijam a silabação. Há grande variedade de jogos cantados que possibilitam a abordagem dessa habilidade. Atividades como contar o número de sílaba, dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de determinada palavra, subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos, são dependentes desta sub-habilidade da consciência fonológica.

A consciência fonêmica corresponde à capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. É o nível mais refinado da consciência fonológica, consistindo na possibilidade de que os alunos tomem contato com fonemas, que são as estruturas mínimas da linguagem.

Consciência fonêmica é a manipulação dos fonemas da língua. Por meio dessa manipulação há a separação dos sons falados ao nível do fonema. Esse é o aprendizado que a criança em processo de alfabetização precisa ter para que compreenda como as palavras são escritas. (ADAMS *et al.*, 2006 *apud* DANGIÓ, 2017, p. 162)

Sobre o trabalho com a consciência fonêmica proposto nos estudos acerca da alfabetização na perspectiva histórico-crítica, é importante destacar a assertiva de Dangió (2017, p. 226):

Por ora, sinalizamos que a superação dos métodos estudados anteriormente se dará pela incorporação de alguns procedimentos do método fônico, desenvolvendo a tomada de consciência do fonema (organização consecutiva de sons e pronúncia enfática), porém, com outro princípio: o princípio da contextualização do símbolo (a partir de

uma palavra significativa para o aluno), sem que ocorra a soletração isolada das letras.

Por conseguinte, realçamos a importância da exploração dos fonemas, não de forma isolada, mas dentro da palavra. Essa abordagem garante tanto a segmentação da palavra em fonemas quanto à identificação dos fonemas a partir da análise da regularidade, ou seja, da comparação do uso do mesmo fonema em diferentes palavras.

Como possibilidades de propostas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonêmica, mencionamos: pronúncia enfática dos fonemas de uma ou mais palavras (segmentando, portanto, a palavra em unidades sonoras); atividades que requeiram a percepção da utilização de um mesmo fonema em diferentes palavras (*bola, bule, bebê, boca*) ou da mudança de um único fonema causando a produção de uma nova palavra (*bala, mala, sala*); propostas nas quais os alunos tenham que dizer quais e quantos fonemas formam uma palavra; tarefas que proponham a descoberta de qual palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; trabalhos que requeiram a formação de novas palavras a partir da exclusão do fonema inicial da palavra (*boca, sem o b, fica oca*).

No que tange ao desenvolvimento da consciência de palavras, de acordo com Dangió (2017, p. 255), que em uma parte do trecho a seguir cita Adams *et al.* (2006, p. 72),

O trabalho com a consciência de palavra incide no reconhecimento desta como unidade fonológica da língua. O objetivo do ensino, nesse momento, é a identificação, na fala, da cadeia sonora da palavra superando a concepção infantil de considerá-la como sendo integrante ou extensão do objeto. Para tanto, encontramos na obra de Adams *et al.* (2006), contributos dos jogos verbais para ensinar a noção de que as frases são feitas de sequências de palavras, tais como: escrever em cartões separados as palavras de duas frases: João come; Ana bebe chá. Comparar as frases e discutir com as crianças qual é a maior, concluindo com elas que a maior é a segunda por conter mais palavras. Esse mesmo autor apresenta o jogo para o exercício com palavras curtas e longas, na dissociação entre forma e conteúdo, ou seja, “[...] entender que as palavras são definidas por significado e que podem ser longas ou curtas, independentemente do que signifiquem”.

A consciência de palavras contempla, ainda, a capacidade de segmentar a frase empalavras, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido à produção de textos e a influencie. Isso implica a capacidade de análise e síntese auditiva da frase.

Como possibilidades de propostas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência de palavras, segue esta enumeração: nomear objetos; localizar a mesma palavra em diferentes posições em duas sentenças diferentes (LEMLE, 1995); ordenar frases ouvidas com as palavras desorganizadas; produzir listas de palavras de mesmo campo semântico; contar quantas palavras há na frase; identificar palavras que estão faltando no período; montar textos em tiras (palavras); pronunciar frases batendo uma palma para cada palavra; ditar frases, dando pausas claras entre as palavras; contar quantas palavras há numa frase.

Acerca da *capacidade de compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita*, Dangió (2017, p. 313) afirma:

Essa capacidade está ligada à compreensão de como se processa o movimento dos olhos no ato de ler, uma vez que, não olhamos da mesma forma a página de um livro, uma figura ou uma fotografia. Em nosso sistema de escrita, o movimento se dá da esquerda para a direita, de cima para baixo, e essa objetivação deve ser ensinada aos alunos. Portanto, a convencionalidade gráfica — objetivação integrante do conjunto de elementos culturais associados ao uso da escrita na nossa sociedade —, deve ser objeto de ensino, pois os alunos carecem aprender a localização da escrita no espaço da folha, a direção correta dessa escrita, o espaçamento entre as palavras (segmentação na escrita), a pontuação e seu alinhamento, para que de fato se tornem escritores.

Para o desenvolvimento da capacidade organização da página em nosso sistema de escrita, devem compor a prática pedagógica alfabetizadora:

- contato frequente com textos escritos;
- análise da estrutura dos textos escritos;
- produções textuais coletivas, tendo o professor como escriba;
- prática da cópia;
- uso do caderno mediante o ensino dos procedimentos pelo professor e sua supervisão (não é livre!).

As possibilidades de desenvolvimento de propostas pedagógicas apontadas por ocasião do trabalho são permeadas pela ideia da “necessidade de compreensão da linguagem escrita como aquisição psicológica complexa, isto é, como conquista instrumental do psiquismo e não como um hábito motor específico.” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 9). Segundo Dangió (2017, p. 223),

dessa maneira, há que se priorizar um percurso didático de exposição, reflexão, análise e generalização sobre os mecanismos da língua escrita

alfabética, para que os alunos aprendam a ler e a escrever, segundo Martins e Marsiglia (2015, p. 75), “não de maneira espontânea, como quer o construtivismo, nem pela mera repetição vazia de significados, como faziam as cartilhas.”

No esforço, já explicitado nesta pesquisa, de, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, superar por incorporação as pedagogias tradicional e escolanovistas como norte para pensar o trabalho pedagógico na escola e, nesse contexto, a alfabetização, faz-se necessário trazer à tona a questão dos automatismos, requeridos à alfabetização:

Saviani (2003) explica que existem mecanismos que precisam ser fixados para que se possa avançar em direção a operações mais complexas. Automatizar significa, portanto, dominar certos instrumentos culturais (relação intersíquica), internalizando-os (relação intrapsíquica). Para ilustrar essas considerações, o autor dá o exemplo da alfabetização, afirmando a necessidade do domínio das operações ligadas à escrita: “é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torna-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito” (p. 20). (MARSIGLIA; MARTINS, 2015, p. 59)

Fica, portanto, entendido que, para converter uma ação em operação, ou seja, tornar o conhecimento uma segunda natureza do indivíduo é necessária a conversão de ações em operações automatizadas. Nesse sentido, chamamos a atenção para a necessidade dos treinos, das repetições, da memorização para o automatismo. A repetição é requerida à memorização. Esta, por sua vez, é requerida para a aprendizagem, é demandada para a alfabetização.

Sob esse enfoque, há o entendimento de que a repetição é necessária tanto à ação do professor quanto à do aluno. As propostas para o desenvolvimento das capacidades requisitadas para a alfabetização supracitadas neste trabalho devem entrar em cena repetidas vezes ao longo da alfabetização, aqui compreendido como uma construção da linguagem, enquanto função psíquica, que ocorre desde que a criança nasce. No entanto, não podemos perder de vista que essa repetição terá sua forma sempre condicionada ao conteúdo e ao desenvolvimento do destinatário, portanto, à consideração da zona de desenvolvimento iminente.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que se articula à psicologia histórico-cultural para pensar o desenvolvimento do psiquismo humano e sua condicionalidade à ação educativa intencional, entende-se a alfabetização a partir da ideia de que não é a compreensão que gera o ato, mas normalmente é o ato que gera a compreensão. A vertente de alfabetização aqui assumida ocorrerá em um contexto de educação escolar que assume a necessidade de extrapolar a cotidianidade do aluno e reconhece a importância do papel diretivo do professor:

Reafirmamos a importância do papel diretivo do professor, tendo em vista o ensino organizado e sequenciado da leitura e da escrita, levando-se em conta o caminho comunicativo já percorrido pelo aluno, primeiramente por meio de gestos indicativos (imitativos do adulto), depois pela linguagem oral (palavras formadas por sons abstratos) e, finalmente, pelas múltiplas formas de se representar a palavra — inclusive e sobremaneira por meio da escrita. Ao alfabetizar, o professor descortina o novo para a criança, tanto objetiva quanto subjetivamente, posto que, ao fazê-lo, está criando necessidades de outra natureza, sendo essa, em última instância, a função precípua da educação escolar: *criar motivos humanizantes*. (DANGIÓ, 2017, p. 334)

É urgente tratar ainda da questão da continuidade da alfabetização ao longo de todo o Ensino Fundamental, da importância de que esse processo que se inicia quando a criança nasce não seja interrompido ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, mas que seja continuado de forma sistemática para que se alcance a irreversibilidade. Saviani (2013, p. 108) aponta: “a continuidade é, pois, necessária, e aí me parece estar a base do fracasso das campanhas de alfabetização. Por que essas campanhas fracassam? Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para atingir o ponto de irreversibilidade.”

Urge insistir, portanto, na garantia de que os alunos leiam e escrevam, de forma sistemática ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental I, nas aulas das diferentes áreas do conhecimento<sup>41</sup>. Assim, deve haver, por parte do professor, a clara intencionalidade de dar continuidade à alfabetização, no sentido de aperfeiçoar a leitura e a escrita.

Além da questão da continuidade, ressaltamos a necessidade de dar conta do desafio de assegurar que o trabalho com leitura e escrita na escola pública tenha uma intensidade e frequência ainda maiores do que o que é ofertado no contexto das

---

<sup>41</sup> Compõem a matriz curricular do município de Jundiá: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Arte, História, Geografia e Inglês.

instituições particulares ou mesmo nos estabelecimentos públicos localizados em regiões com situações sociais e econômicas mais favorecidas. Nas escolas em que há menores condições materiais, de modo geral, o acesso às condições que podem favorecer a alfabetização — como livros ou outros suportes de textos —, o contato com leitores e o convívio com familiares alfabetizados e com hábitos de leitura são mais restritos. Dangió (2017, p. 190) ressalta:

“A criança de meios populares deve esperar a entrada na escola para enfim encontrar os livros” (BAJARD, 2012, p. 14). Braslavsky (1993, p. 49) valida a tese anterior afirmando que “crianças das classes populares raramente experimentam a funcionalidade da escrita, possuindo apenas um conhecimento externo dela”, pois estão umbilicalmente ligadas aos restritos conhecimentos cotidianos representativos de uma classe social que foi historicamente decepada das condições humanizadoras de vida.

Quanto à defesa do letramento, tão presente nas perspectivas hegemônicas acerca da alfabetização, no ponto de vista histórico-crítico de educação, há a compreensão de que é ela uma defesa desnecessária, uma vez que, sendo a escrita uma objetivação humana, construída na prática social ao longo da história, não há como desvinculá-la da vida social, de sua função social enquanto sua própria razão de ser. Defender a alfabetização como letramento, nesse sentido, soaria redundante, como apontam Marsiglia e Martins (2015, p. 74): “portanto, entendemos que a alfabetização propriamente dita dispensa o letramento por contê-lo por interioridade.”Consequentemente, não há a necessidade de ficar reforçando a ideia de letramento, que está contida na ideia de alfabetização, na abordagem aqui assumida, mas deve-se assegurar que os textos estejam presentes no ensino desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, é necessário entender que a plena alfabetização só se concretizará se a promoção do salto de abstração requerido à transposição da linguagem oral para a escrita se colocar como objetivo na formação da criança desde o início da escolaridade. Compreendendo a vinculação existente entre prática social e escrita, é possível afirmar que a alfabetização dependerá do contato com textos escritos desde a Educação Infantil I, mas que o mero contato com os textos não será suficiente para que o indivíduo aprenda a ler e a escrever.

Os exemplos de atividades ofertados no corpo deste trabalho revelam o reconhecimento da importância da presença de textos de circulação social na escola desde a primeira etapa de ensino. No entanto, não haverá efetiva prática social de leitura e escrita

sem que ocorra a alfabetização, sem que a leitura e a escrita se automatizem. Há, pois, uma relação dialética: a leitura de textos é requerida à alfabetização, assim como a alfabetização é requerida à efetividade e à eficácia do ato de ler.

Diante de tais pressupostos, consideramos que o conhecimento prévio sobre o gênero discursivo a ser lido ou escrito — bem como o conhecimento sobre o assunto do texto —, corrobora eficazmente a compreensão textual e discursiva. Contudo, há que se assegurar, por anterioridade, o reconhecimento, de acordo com Scliar-Cabral (2013b, p. 10), “[...] dos traços e das letras, sua representação mais abstrata em grafemas e a ligação aos respectivos fonemas, para o reconhecimento da palavra e o acesso à significação básica”. À vista disso, a aprendizagem dos fonemas e dos grafemas, apesar de demandarem mais esforço por parte da criança, resultam em maiores benefícios, visto que esse é o princípio de regularidade da língua portuguesa. Portanto, conhecer as letras e seus sons permitirá a leitura de palavras novas, sendo necessário que esse mecanismo se automatize de modo sistemático para que o aluno realize a generalização do processo de abstração das letras. (DANGIÓ, 2017, p. 223)

Dehaene (2012, p. 245 *apud* DANGIÓ 2017, p. 226, grifos do autor) chama a atenção para a necessidade tanto da presença de textos quanto da automatização da decodificação:

A decodificação e a compreensão caminham lado a lado: os alunos que sabem ler melhor as palavras e as pseudopalavras isoladas são também os que compreendem melhor o conteúdo de uma frase ou de um texto. Bem entendido, *aprender a soletrar a pronúncia das palavras não deverá se constituir num fim em si mesmo*. É bom que a maior parte dos livros escolares de hoje façam bem logo apelo a pequenos textos significativos mais que os chamados textos matraca "Mimi mama mumu". Mas a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. *Quanto mais rápida essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto*.

Outra questão de grande relevância na alfabetização é a assertiva de que todo o processo de alfabetização deve estar permeado pelo acesso dos alunos à literatura infantil, com o planejamento frequente, pelo professor, de propostas de exploração do acervo de literário da escola. É importante utilizar esses momentos do trabalho pedagógico para o desenvolvimento de propostas com a intencionalidade de que os alunos apreciem a literatura. Para que passem a gostar de ler, precisam descobrir o quanto os textos (verbais e não verbais) contidos nos livros podem ser divertidos, interessantes, emocionantes, curiosos. Para tanto, não bastará que os alunos manuseiem os livros ou os levem para casa: o professor deverá desenvolver estratégias de encaminhamentos visando a garantir

a leitura ou o efetivo contato com os livros. Nesse sentido, é necessário romper com a ideia de que a obrigatoriedade da leitura, o direcionamento e a cobrança pelo professor farão com que os alunos não desenvolvam o gosto, o prazer pela leitura. Como constituir-se o gosto por algo que não se conhece, que não se experimenta?

No âmbito da abordagem da leitura na escola, é necessário romper, ainda, com o discurso da autonomia e da liberdade, tão difundido nos contextos educacionais atuais a partir das teorizações pedagógicas hegemônicas. O desenvolvimento da autonomia e da liberdade, no que se refere à leitura, à seleção do que se lê, não se dará no percurso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, uma vez que é justamente nesse período da escolaridade que os alunos desenvolverão procedimentos e adquirirão os conhecimentos necessários a um procedimento leitor autônomo, como: a plena alfabetização, os procedimentos que comporão o comportamento de um leitor e os conhecimentos acerca das características dos diferentes gêneros e do repertório necessário à seleção e às escolhas de livros. Entendemos, portanto, que, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, os alunos são formalmente apresentados à literatura, conhecendo-a por meio de seu uso, ainda que contrariando seus desejos imediatos, para que se tornem leitores. Os alunos estão, portanto, no exercício da aprendizagem do prazer da literatura, e, nesse exercício, ainda não há liberdade. Repetindo o que já foi expresso no decorrer desta pesquisa, de acordo com Saviani (2013, p. 18), “é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser um aprendiz.”

Há que se considerar, nesse contexto, que é necessário criar estratégias para que os livros levados para a casa pelos alunos sejam, de fato, explorados, lidos, que não apenas passem nas mochilas dos alunos. Contudo, não há aqui a defesa de que todos os livros lidos pelos alunos sejam de escolha do professor e de que suas leituras sejam sucedidas de provas, resumos ou relatórios de leitura (o que era próprio da escola tradicional), tampouco de que os alunos tenham um contato sistemático e espontâneo com os livros, sem qualquer tipo de direcionamento por parte do professor, que não deve cobrar a leitura nem utilizar mecanismos para assegurá-la. A perspectiva aqui posta retoma a ideia de superar por incorporação. Há, dessa forma, um direcionamento por parte do professor, que lançará mão de estratégias pedagógicas visando a garantir o contato efetivo com a literatura, sem que ele seja imediata e constantemente sucedido por instrumentos de avaliação.



Cabe ressaltar, ainda, que desenvolver o gosto pela leitura, objetivo de ensino e aprendizagem tão comum nos discursos educacionais da atualidade, dependerá do acesso à literatura e da frequência e da constância desse acesso, no sentido posto por Saviani (2013, p. 19): “criar um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem.” Fica aqui entendido que desenvolver o gosto e o prazer pela literatura dependerá da aquisição de um *habitus*. Em outras palavras, o contato sistemático, intencional, planejado pelo professor dos alunos com a literatura é variável interveniente no desenvolvimento do prazer pela leitura nos alunos.

Além de contribuir para desenvolver o gosto pela literatura, a efetiva leitura dos livros do acervo da escola servirá: à ampliação dos vocabulários dos alunos; ao crescimento das informações sobre as especificidades, as características e as regularidades da língua escrita; à consciência das características dos diferentes gêneros textuais; e à construção do repertório de ideias para produzir textos. Constitui, ainda, ferramenta para o aprimoramento da fluência de leitura e para a capacidade de interpretar aquilo que se lê. Para Marsiglia (2017, p. 9), “literatura é de grande importância para possibilitar à criança o contato com personagens, tempos históricos e contextos que lhe permitam a reprodução lúdica das mais variadas situações que enriqueçam seu repertório.”

Acerca da importância do acesso dos alunos à literatura, ainda que na alfabetização, e desse acesso como possibilidade de fornecimento de matéria-prima à escrita, é possível mencionar as ideias de Marsiglia e Martins (2015, p. 83):

E considerando, nesse texto, a abrangência e complexidade do processo de alfabetização, não ensejamos concluí-lo sem, minimamente, destacar o papel essencial da literatura infantil e as necessárias ações pedagógicas com ela tendo em vista potencializar, desde a mais tenra idade, o trato da criança com a conversão da oral em linguagem escrita. Há que se reconhecer, assinala Martins (2013, p. 85): sob influência decisiva do ensino, no qual a literatura exerce importância sem par, a criança desenvolve domínios acerca da estrutura gramatical do idioma, aprendendo a utilizar corretamente os tipos fundamentais de orações (orações simples e compostas por conjunções); a assimilar o sistema morfológico do idioma, as declinações e conjugações, etc., adquirindo a compreensão dos significados de inúmeras formas gramaticais.

Dessa forma, nos momentos nos quais o professor utilizar em seus planejamentos o acervo literário da escola como recurso didático, devem ser explicitadas as propostas

visando a *garantir* a leitura dos livros pelos alunos. Além disso, precisam ser contempladas, nesses planejamentos, a intencionalidade de ensinar procedimentos de leitor e a ampliação de conhecimentos sobre o acervo.

O trabalho com leitura é imprescindível para a apropriação de conhecimentos, pois a prática de ler e ouvir diversos gêneros discursivos mobiliza na criança o desenvolvimento do autocontrole da conduta, aprimorando a atenção voluntária, o pensamento, a memória verbal e a imaginação, que são funções psíquicas superiores essenciais no processo de aprendizagem, além de aguçar o interesse pelos livros e a busca constante pelo conhecimento. (PASQUALINI, 2016, p. 194)

Intervenções por parte do professor no sentido de ampliar o repertório dos alunos sobre o acervo da escola visando a despertar o interesse das crianças para os livros, dependem de duas ações do professor. São elas: conhecer o acervo e, sistematicamente, compartilhar com os alunos livros intencionalmente selecionados.

No sentido de garantir a leitura dos livros levados para casa pelos alunos, elencamos estas propostas:

- solicitar que produzam desenhos sobre o livro lido, podemos pedir, por exemplo, para ilustrar a parte que mais gostou, os personagens, os personagens pelos quais mais se interessou...;
- encontrar no livro uma palavra que não conheça, pesquisar e compartilhar seu significado;
- listar os personagens da história;
- produzir uma sinopse para compartilhar com a turma;
- promover um revezamento para que, ao longo do ano, todos os alunos possam compartilhar oralmente com todo o grupo um dos livros lidos;
- preencher fichas de leitura;
- propor que o livro seja lido por alguém da família junto com a criança e solicitar um registro por parte do leitor acompanhante;
- registrar a opinião sobre o livro lido argumentando acerca dela;
- orientar aos alunos que sugeriram o livro lido para um colega (naquela semana os estudantes levarão lidos indicados ou escolhidos por seus pares).

O professor pode, ainda, selecionar previamente uma quantidade de livros do acervo, de modo a orientar a escolha pelos alunos. Pode, por exemplo, eleger, em um determinado período, apenas livros de poesias e, em outra semana, escolher apenas livros de fábulas. Essa estratégia serve para ampliar o leque de interesses das crianças, assim como contribuir para o reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais.

Ressaltando a defesa do papel diretivo do professor, afirmamos que a escolha dos livros pelos alunos deve ser monitorada. O docente acompanha, observa e intervém na forma como os discentes manuseiam os livros, faz sugestões, levanta informações sobre os critérios dos alunos. Assim, visa a intervir para aprimorar os motivos da escolha dos estudantes, por exemplo, orientando-os sobre a possibilidade de fazer inferências a partir da leitura dos títulos, da observação da capa e/ou da leitura das sinopses.

É fundamental que a escola e o professor se atentem aos livros que compõem o acervo da escola e são acessados pelos alunos. Essa preocupação deve estar permeada pela atenção: à qualidade literária dos textos; à presença de uma linguagem e de um vocabulário que extrapolem a cotidianidade do aluno; à excelência da linguagem não verbal; ao conteúdo ideológico dos livros; e a suas potencialidades ou fragilidades, no sentido de ofertar aos alunos um ideário e uma visão de mundo emancipadores, que visem à transformação. É válido retomar, nesse contexto, o conceito de clássico apresentado por Saviani (2013, p.87) como “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que foi proposto.”

Ao considerar o livro infantil como enunciado, é importante privilegiar o acesso da criança aos gêneros enunciativos secundários, o que significa identificar nos livros infantis produções artísticas que possibilitem relações literárias, permitindo convívio cultural com objetivações humanas complexas, relativamente mais desenvolvidas e organizadas em relação aos gêneros primários (simples). Observação articulada à questão do acesso à riqueza humana, visto que a vida da criança em sociedade permite relações com os enunciados simples, formados nas condições de comunicação discursiva imediata, no entanto, muitas delas somente poderão vincular-se com os enunciados complexos a partir da educação escolar. Mesmo reconhecendo a necessidade de relacionamentos com livros de diferentes níveis, a pressupor o desenvolvimento individual e os processos de humanização articulados à assimilação da cultura, a vinculação com a arte social na organização das atividades com crianças torna-se essencial. (ABRANTES, 2011, p. 181)

Ainda sobre a qualidade dos livros disponibilizados aos alunos, expomos as ideias de Marsiglia e Martins (2015, p. 85):

Ao defender a importância do ensino da literatura, Ferreira (2012) esclarece que não é qualquer tipo de leitura que produz catarse estética, pois nem toda leitura será capaz de produzir elevação acima da vida cotidiana. Segundo ela, esse objetivo só pode ser alcançado pelo trabalho com os clássicos. Nesse sentido, Calvino (1993), em consonância com Saviani (2012), advoga que um livro clássico exerce influência particular, impondo-se como inesquecível; é aquele que persiste no tempo, “nas dobras da memória”, sempre precisando ser relido.

De acordo com Abrantes (2011), é fundamental ao professor desvelar os artifícios ideológicos constantes nos livros de literatura infantil, que podem contribuir tanto para a conformação quanto para o questionamento da realidade. Nesse sentido, é importante que, na seleção dos livros, seja garantida a possibilidade de apresentar “a criança como protagonista no interior das histórias infantis, a partir de um repertório diversificado de obras que articulem e explicitem a realidade em suas contradições, destacando o movimento da natureza, da sociedade e do pensamento.” (ABRANTES, 2011, p. 189). A literatura infantil, nesse contexto, destaca-se como potente instrumento de estímulo às crianças no questionamento de “valores da sociedade, problematizando as tipificações orientadas para modelos de infância pautados na obediência cega e na passividade infantil.” (PASQUALINI, 2016, p. 542).

Para Abrantes (2011, p. 189), é preciso ter em vista

O reconhecimento de que o livro infantil se apresenta como enunciado ideológico que reflete e refrata a realidade. A refração do ser no signo ideológico ocorre pelo confronto de interesses, portanto, o livro infantil apresenta-se como objetivação humana que expressa (representa) de forma particular a luta de classes, caracterizando-se como instrumento na “arena” social onde essa luta se desenvolve. Existe a tendência a tratá-lo como estando acima das diferenças de classes, ocultando a luta travada entre os índices sociais de valor. Os conteúdos internos do livro infantil, entendido como enunciado que integra tramas sociais, são apreendidos quanto ao posicionamento ideológico na luta de classes, sendo necessária relação consciente do professor em relação às histórias contadas na sala de aula.

As reflexões acerca da alfabetização constantes neste texto foram sintetizadas na elaboração de uma proposta de planejamento semanal para o trabalho a ser desenvolvido

no primeiro semestre do primeiro ano, como segue registrado no Quadro 4, que vem sendo utilizado na Emeb *Prof. Carlos Foot Guimarães*.

Quadro 4 –Proposta de sistematização de planejamento semanal (1º semestre – 1º ano – alfabetização)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1 aula (60 minutos)	Leitura pelo professor (assegurando a diversidade de gêneros)	Leitura pelo professor (assegurando a diversidade de gêneros)	Leitura pelo professor (assegurando a diversidade de gêneros)	Leitura pelo professor (assegurando a diversidade de gêneros)	Leitura pelo professor (assegurando a diversidade de gêneros)
	Atividades variadas com os nomes dos alunos e/ou com outras listas de palavras de uso diário pelo professor, como a merenda do dia e as atividades da rotina.	Atividades variadas com os nomes dos alunos e/ou com outras listas de palavras de uso diário pelo professor, como a merenda do dia e as atividades da rotina.	Atividades variadas com os nomes dos alunos e/ou com outras listas de palavras de uso diário pelo professor, como a merenda do dia e as atividades da rotina.	Atividades variadas com os nomes dos alunos e/ou com outras listas de palavras de uso diário pelo professor, como a merenda do dia e as atividades da rotina.	Atividades variadas com os nomes dos alunos e/ou com outras listas de palavras de uso diário pelo professor, como a merenda do dia e as atividades da rotina.
	Atividade de consciência fonêmica.  +  Trabalho oral com rimas, aliterações, consciência de palavra e consciência de sílabas.	Atividade de consciência fonêmica.  +  Trabalho oral com rimas, aliterações, consciência de palavra e consciência de sílabas.	Atividade de consciência fonêmica.  +  Trabalho oral com rimas, aliterações, consciência de palavra e consciência de sílabas.	Atividade de consciência fonêmica.  +  Trabalho oral com rimas, aliterações, consciência de palavra e consciência de sílabas.	Atividade de consciência fonêmica.  +  Trabalho oral com rimas, aliterações, consciência de palavra e consciência de sílabas.
1 aula (60 minutos)	Atividades de identificação, reconhecimento e diferenciação dos grafemas.	Atividades de identificação, reconhecimento e diferenciação dos grafemas.	Atividades de identificação, reconhecimento e diferenciação dos grafemas.	Atividades de identificação, reconhecimento e diferenciação dos grafemas.	Atividades de identificação, reconhecimento e diferenciação dos grafemas.
	Leitura pelo aluno (em propostas diversas, com apoio de cartaz e/ou com texto em mãos dos estudantes).	Leitura pelo aluno (em propostas diversas, com apoio de cartaz e/ou com texto em mãos dos estudantes).	Leitura pelo aluno (em propostas diversas, com apoio de cartaz e/ou com texto em mãos dos estudantes).	Leitura pelo aluno (em propostas diversas, com apoio de cartaz e/ou com texto em mãos dos estudantes).	Leitura pelo aluno (em propostas diversas, com apoio de cartaz e/ou com texto em mãos dos estudantes).

Fonte: Elaborado pela autora, 2018

### 3.3 Romper com padrões minimalistas de currículo e com a prevalência do extracurricular sobre o curricular

No percurso de elaboração da pedagogia histórica-crítica, há a explicitação da necessidade de superar as teorias de currículo que induzem ao tratamento do currículo como tudo o que acontece na escola, ainda que essas ocorrências não configurem como aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas no contexto da educação escolar. Assim, salientamos a importância de que, na implementação da pedagogia histórico-crítica, seja feita a diferenciação entre o curricular e o extracurricular para garantir que conteúdos basilares do Ensino Fundamental I, dentre os quais se destaca a alfabetização, não sejam deixados de lado em função do desenvolvimento de conhecimentos dispensáveis ou até mesmo indesejáveis nesse período da escolaridade. Assim, para esta análise, situo o currículo escolar no campo da luta de classes na educação, reconhecendo que, como alertam Marsiglia *et al.* (2017, p.109), “se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a.” Desse modo, é fundamental compreender que

A análise sobre a implementação de políticas curriculares deve levar em consideração o movimento real do processo histórico, envolvendo tensões, contradições e disputa entre as classes sociais e que por isso estão presentes questões de ordem política, ideológica e pedagógica. (MALANCHEN, 2016). (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p.117)

Assim, a escola que se propõe à implementação da pedagogia histórico-crítica deve se situar no campo da luta de classes. Ela precisa, com isso, colocar-se alerta e resistente ao extracurricular, que, muitas vezes, além de levar para o ensino o dispensável, em detrimento do indispensável, introduz o indesejável por meio da implementação de programas, projetos e ações fornecidos por instituições e empresas privadas, que visam ao desenvolvimento de conteúdos para a difusão de concepções de mundo contrárias àquelas que queremos formar.

Para que seja possível realizar adequações curriculares à perspectiva histórico-crítica, é preciso retomar a defesa de que essa pedagogia garante para a classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos das diversas áreas que devem compor os currículos escolares, como destaca Gama (2015, p. 195, grifos do autor), ao reportar-se às ideias de Saviani (2008):

Destarte, a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado; do saber fragmentado pelo saber sistematizado; da cultura popular pela cultura erudita. (SAVIANI, 2008a). Outrossim, se é a partir do saber sistematizado que deve estruturar-se o currículo da escola básica, e se este saber pertence à cultura letrada, “daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também conhecer a linguagem dos números, da natureza e da sociedade”. (SAVIANI, 2008a, p.16 –)

Ainda de acordo com Gama (2015), Saviani assevera que essa seleção de conhecimentos a serem introduzidos pela escola deve ser permeada por tomadas de decisão acerca das formas de ensino desses conteúdos. Destacamos, assim, a importância da relação *forma-conteúdo*, que, como já abordamos neste trabalho, deverá estar imbricada no conhecimento do destinatário para o alcance das máximas possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos para que obtenhamos uma educação escolar assentada na defesa do acesso aos conhecimentos. Gama (2015, p. 109) afirma:

Nesse sentido, se voltarmos ao primeiro capítulo da obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, quando Saviani define que o objeto da educação diz respeito, “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2000, p. 17), está ali indicada a definição de currículo para a pedagogia histórico-crítica. (GAMA, 2015, p. 109)

Dando continuidade a essas análises acerca da importância que deve ser dada à relação entre forma e conteúdo nas decisões curriculares e na diferenciação entre o curricular e o extracurricular, apresentamos a assertiva de Saccomani (2018, p. 28):

A tríade conteúdo-forma-destinatário sintetizada por Martins (2013a, p. 297) se coloca como “[...] exigência primeira no planejamento de ensino”. Assim, é imprescindível analisar os encaminhamentos metodológicos, ou seja, a forma como os conteúdos são organizados em cada momento do desenvolvimento do destinatário. Dentro das diferentes áreas do conhecimento, é preciso identificar quais são os elementos da cultura (conteúdos) essenciais a serem transmitidos. Conforme afirma Mukhina (1996, p. 50, grifo nosso), “[...] é necessário conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento e, baseando-se nessa relação, determinar o que e como ensinar a criança nas várias etapas da infância”.

De acordo com Saviani (2013), além de escolher os conteúdos de ensino, a elaboração de um currículo que coadune as proposições da pedagogia histórico-crítica



deve contemplar a sequenciação desses conteúdos, que deverão ser dosados de forma adequada às faixas etárias e aos níveis específicos da escolaridade para a efetiva garantia da aprendizagem dos alunos. Ou seja, é preciso que haja diferenciação qualitativa em termos de compreensão conceitual entre o ponto de partida e o ponto de chegada do processo educativo:

Isso implica, conseqüentemente, afirmar que o currículo escolar não deve ser uma soma aleatória de conteúdos, mas que é preciso saber dosá-los e sequenciá-los, possibilitando aos sujeitos passar gradativamente do não domínio para o domínio dos conteúdos. A isso convencionamos chamar de saber escolar. (SAVIANI, 2013, p. 110)

Reiteramos, assim, que viabilizar transformações no currículo da escola, de acordo com as proposições da perspectiva histórico-crítica, implica garantir o indispensável, ou seja, o curricular. Ele é composto pelos conhecimentos representativos das máximas conquistas da humanidade nas Artes, nas Ciências e na Filosofia. Tais saberes devem ser organizados e dosados de maneira lógica, com a garantia da complexificação dos graus de dificuldades a partir da consideração das especificidades dos destinatários em cada período da escolaridade. Com isso, visamos a promover condições para que os indivíduos alcancem as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico e, por consequência, de inteligibilidade do real. Complementando essas ideias, destacamos estas reflexões de Gama (2015, p.2013.):

É nesta perspectiva, que são colocados os princípios de seleção do conhecimento (objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síncrese à síntese; provisoriedade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade), que também relacionam-se entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síncrese à síntese, é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriedade do conhecimento.

Outrossim, entendemos que as questões sobre o currículo precisam abarcar o tratamento do tempo como fator primário num contexto de definição de conteúdos e ações a serem desenvolvidas. Vejam, no caso da escola na qual se realizou este estudo, num cálculo aproximado, das 25 horas semanais totais de aulas com alunos, extraídos os

momentos nos quais não há abordagem de conteúdos fundamentais do currículo escolar<sup>42</sup>, restam, para o desenvolvimento de todo o currículo do Ensino Fundamental<sup>43</sup>, apenas 18 horas semanais, em média. Lembrando que é no Ensino Fundamental I que os alunos devem ser alfabetizados e tendo a frequente constatação, seja por meio de pesquisas seja por intermédio de avaliações institucionais promovidas por diferentes instâncias do poder público, do quanto a escola pública tem falhado no cumprimento de seu papel de alfabetizar, asseveramos que a questão do tempo de aula no Ensino Fundamental I não pode receber tratamento secundário. Reiteramos, nesse sentido, que a garantia do curricular é condição para que a escola cumpra sua especificidade, pois não há tempo disponível para o extracurricular.

Retomando a ideia de que os currículos histórico-críticos precisam evitar o indesejável, é fundamental destacar que cabe às equipes escolares realizarem processos decisórios coletivos a partir dos quais deixem de realizar adesões a projetos e ações optativas ofertadas pelas gestões externas à escola que proponham o desenvolvimento de conteúdos, muitas vezes, irrelevantes, quando não indesejáveis, que não contribuem com o desvelamento da realidade. Esses conteúdos, de modo geral, como pode ser verificado em análise realizada no Capítulo II deste trabalho, além de se configurarem como extracurriculares, comumente vinculam-se ao ideário educacional hegemônico, qual seja, o das pedagogias do “aprender a aprender”; assim sendo, sequer se apoiam na intencionalidade de contribuir para a socialização de conhecimentos.

Ademais, em muitas situações, como também constatado nas análises desta pesquisa, esses projetos se originam das muitas tentativas de entrada de instituições privadas nas escolas públicas. No momento de conclusão deste trabalho, há na Educação Municipal de Jundiaí cinco projetos<sup>44</sup> ofertados por instituições privadas<sup>45</sup>, sendo dois

---

<sup>42</sup> Horários de lanche e merenda, de organização de entrada e saída dos alunos, de recreação (que, pelo regimento das escolas municipais do município de Jundiaí, é atividade diária obrigatória, com duração de, no mínimo, 15 minutos), horário destinado à parte diversificada da matriz curricular vigente no município e apresentada na página 71 deste trabalho.

<sup>43</sup> Compreende as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte.

<sup>44</sup> Sem custo para o município: *Sky Plus*, que implica na obrigatoriedade de utilização da TV paga como recurso pedagógico; Educação financeira ofertada pelo Bradesco; *Jovens empreendedores*, que implica a realização de um programa para o incentivo ao empreendedorismo ofertado pelo Sebrae. Pagos pelo município: Programa de Robótica da Lego e *Amigos do Zip*, de Educação Socioemocional.

<sup>45</sup> Para além das análises no âmbito de evitar dividir o escasso tempo da educação escolar com o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades extracurriculares, em detrimento das curriculares, deve haver, por parte das escolas que se propõem a desenvolver seus trabalhos a partir do referencial histórico crítico, uma preocupação que resulte em resistência no que se refere ao desenvolvimento de projetos que visem a socializar conteúdos ideológicos que se contraponham às reais necessidades e interesses da classe trabalhadora. Vejam: projetos de empreendedorismo e educação financeira objetivam colocar a

pagos pelo município. Esses projetos são desenvolvidos (nas circunstâncias atuais) por adesão voluntária das escolas, o que facilita a resistência por parte daquelas que se apoiam no referencial histórico-crítico.

Compreender como indesejáveis as entradas das empresas na educação pública demanda o reconhecimento de que os interesses das classes dominantes não coincidem com os da classe trabalhadora. As proposições educacionais advindas dos interesses dominantes não contribuirão para colocar a educação nos rumos da transformação social que interessa à classe trabalhadora. Nesse sentido, afirmam Martins e Pina (2015, p. 104):

A defesa dos empresários pela escola pública é, no plano geral, uma estratégia para manter a hegemonia na sociedade brasileira. Especificamente, significa a tentativa de assegurar a formação dos trabalhadores baseada na estandardização moral e intelectual, portanto, centrada na restrição ao acesso das formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado. Assim, buscam garantir que a economia política do capital se mantenha sobre a economia política do trabalho neste início de século.

Ademais, salientamos a necessidade de garantir que o curricular não seja eximido de um cuidado para que o currículo não seja elaborado e/ou desenvolvido a partir de padrões minimalistas. Acerca da adoção desses padrões, no que se refere à definição de conteúdos, é válido destacar as observações de Marsiglia (2017, p. 108) em sua análise sobre o intencional esvaziamento da escola pública pela classe dominante, que, de acordo com seus interesses de perpetuação no poder, atua no sentido de oferecer à classe trabalhadora apenas o mínimo necessário para que seus integrantes continuem servindo ao capital:

Levando em consideração que o saber é também um meio de produção, essa contradição atravessa também todo o campo educacional, pois se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a. Esse esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo, se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares.

Nesse sentido, destacamos dois aspectos que devem receber atenção por parte das escolas. O primeiro deles envolve *garantir que a escola não deixe de assegurar o acesso dos alunos aos conteúdos das áreas de Ciências, Geografia, História e Arte*. O segundo

---

escola a serviço dos interesses das classes dominantes, procurando melhor adaptação das classes exploradas à perversa exploração capitalista.

embasa-se na *certificação de que a escola dispense esforços para transpor proposições curriculares externas (municipais ou federais<sup>46</sup>) em proposições que constem no Projeto Político-Pedagógico e de que se organize objetivando superar a formação para o alcance de competências e habilidades para melhor conformação à realidade social vigente.*

No que se refere ao primeiro ponto, realçamos que não é incomum as escolas restringirem o trabalho pedagógico às áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Isso costuma ocorrer em função das restrições do tempo para o desenvolvimento dos currículos, desencadeadas pela tomada de espaço do tempo das aulas pelas atividades e pelos conteúdos extracurriculares, e das pressões realizadas pelas redes de ensino para que as escolas alcancem bons desempenhos nas avaliações institucionais externas, que avaliam apenas conteúdos desses dois campos. Esse bom desempenho não seria consequência de um trabalho educativo desenvolvente ao longo do período de escolaridade avaliado, mas sim de um treinamento para o bom rendimento nessas áreas.

Sobre os vínculos dos currículos com essas avaliações, cito as ideias de Marsiglia *et al.* (2017, p. 13) ao analisar a elaboração da BNCC:

Por outro lado, essa concepção de currículo presente na Base corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema – redes municipais, escolas e professores –, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais - OS.

Ademais, nesse sentido, muitas vezes, essas áreas de conhecimento recebem tratamento secundário nos currículos a partir de uma hierarquização, que faz com que a elas seja destinado menos tempo nas matrizes curriculares. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que elas têm em si indispensável potencial para a formação de níveis mais elaborados de inteligibilidade do real. É por meio delas que os indivíduos podem compreender as relações entre a natureza, as ações humanas, os problemas sociais e os modos de produção desenvolvidos pela ação dos homens no processo histórico.

---

<sup>46</sup> É válido ressaltar que este trabalho se conclui no período de elaboração, pelos sistemas de ensino, de seus currículos para a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sancionada pelo governo federal em dezembro de 2017.

Cabe destacar que as decisões curriculares precisam contemplar o empreendimento de esforços visando a dar sentido aos conteúdos ensinados, de modo que os alunos compreendam sua historicidade, a produção dos conhecimentos como produtos do trabalho do homem ao longo da história, e não mais os vejam por sua funcionalidade imediata. A historicização deve permear todo o currículo, contribuindo para a formação de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética. Ademais, essa historicização pode colaborar para dar sentido aos conteúdos ensinados, pois, a partir dela, os estudantes têm a possibilidade de entender a construção dos saberes ao longo da história para o atendimento das necessidades de objetivação da vida humana.

Para garantir que áreas do conhecimento que contribuam para o desvelamento da realidade não sejam deixadas de lado no cotidiano das escolas, recorreremos a Duarte (2016) para tratar da questão da importância dos conteúdos de Arte. Duarte (2016, p. 78) afirma que, segundo Lukács, “a arte liga o percurso da vida ao percurso histórico da humanidade”. E continua citando Lukács (*apud* DUARTE, 2016, p. 79):

Nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuros, mas os revivem não como fatos exteriores cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual.

Quanto à necessidade de *certificação de que a escola dispense esforços para transpor proposições curriculares externas (municipais ou federais) em proposições que constem no Projeto Político-Pedagógico e de que se organize objetivando superar a formação para o alcance de competências e habilidades para melhor conformação à realidade social vigente*, devemos compreender que, numa perspectiva histórico-crítica, o alcance do objetivo de colocar a escola a serviço dos interesses da classe trabalhadora requer que superemos as organizações de currículos a partir dos ideais neoliberais. Tais currículos se embasam em uma estrutura minimalista para a formação de habilidades e competências para as demandas atuais do mercado e para a melhor conformação dos indivíduos às adversidades da vida sob as demandas atuais do modo de produção capitalista. Acerca dessa ideia, destacamos que,

ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que

visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p.13)

Assim, é necessária uma reformulação dos currículos visando a garantir que explicitem os conteúdos: os conhecimentos, em suas formas mais desenvolvidas, representativos dos máximos alcances das ciências, com maior potencial de contribuição para a inteligibilidade do real. Ressaltamos o entendimento de que a negação desses conteúdos nos currículos resulta em um “esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo.” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p.13).

Por conseguinte, reiteramos que o currículo deve conter os elementos necessários aos máximos alcances em termos de desenvolvimento psíquico. Deve assegurar o acesso aos conhecimentos, aos conceitos, aos signos da cultura, que atuam como instrumentos psíquicos na relação entre os indivíduos e a realidade.

Tratar das questões curriculares na perspectiva da pedagogia histórico-crítica implica, ainda, considerar que

ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo. (DUARTE, 2016, p. 95)

Cabe destacar, nesse sentido, que, embora não possamos perder de vista que elaborar um currículo que sirva aos intentos de transformação social da pedagogia histórico-crítica, não podemos deixar de atentar para a necessidade de possibilitar aos indivíduos formações de concepções mundo que lhes permitam vislumbrar novas possibilidades de sociabilidade. Não queremos, com isso, defender que todos os conteúdos abordados na escola tratem diretamente de questões relativas à exploração da classe trabalhadora (DUARTE, 2016), uma vez que o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos das diferentes áreas tem importante papel na formação de uma inteligibilidade do real mais complexa, ainda que não abarque diretamente essas questões, como enfatiza Duarte (2016, p. 89):

A ciência e a arte têm um efeito desfeticizador e, para isso, não é necessário que sejam conteúdos que tratem diretamente de questões ligadas à luta de classes, à exploração da classe trabalhadora, embora é claro, não se trate de se defender que tais questões não possam fazer parte desses conteúdos. (DUARTE, 2016, p. 89)

Adequar o currículo da escola à implementação da pedagogia histórico-crítica implica reconhecer a importância de elaboração de um currículo que vise à formação omnilateral dos indivíduos. Ora, se sabemos que essa formação não coincide com os alcances possíveis por meio das configurações de currículos que expressam os interesses das classes dominantes, precisamos resistir empreendendo esforços para superá-los. Recorremos, mais uma vez, às análises de Marsiglia *et al.* (2017, p. 119):

Ao invés de uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, que ela esteja sintonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal.

A elaboração de um currículo adequado às ideias da pedagogia histórico-crítica constitui um esforço. Este, por sua vez, é clara expressão de um trabalho de, ao situar a escola no contexto da luta de classes, colocá-la à disposição daqueles que dependem dela para o alcance de possibilidades de emancipação humana.

### **3.4 Defesa da transmissão do conhecimento como atribuição do professor**

Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. (DUARTE, 2016, p.109)

O contato ainda que superficial com as ideias da pedagogia histórico-crítica não deixa dúvidas sobre a defesa do papel do professor como transmissor dos conhecimentos. O acesso ao repertório de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história é requerido à humanização, que ocorre pela complexificação das funções psíquicas superiores. É também demandado para que haja a emancipação humana por meio da transformação social, que só poderá ser projetada e produzida por uma sociedade que consiga — a partir do acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos

em suas formas mais desenvolvidas —ter uma inteligibilidade complexa do real. Assim, garantir que os professores assumam esse papel de transmissores é condição para a implementação da pedagogia aqui descrita.

Além disso, é claro, é preciso haver a total desvinculação dessa defesa das proposições das pedagogias hegemônicas para as quais palavras como transmissão, instrução, ensino, sequer podem ser anunciadas. Assim, a defesa da transmissão dos conhecimentos na pedagogia histórico-crítica coincide com a defesa da superação das pedagogias hegemônicas, que, por sua vez, fazem a negação intransigente dessa transmissão.

Se isso está transparente, almejamos, neste texto, tornar também claro como se processa essa transmissão. Para tanto, partimos da afirmação de que ela, na perspectiva histórico-crítica, não tem o mesmo sentido e significação usado na visão da escola tradicional.

Assim, entendemos que do professor que assume o papel da transmissão dos conhecimentos é também requerido o compromisso com a compreensão dessa transmissão no contexto de planejamentos didático-pedagógicos que englobam a tríade *conteúdo-forma-destinatário*. É necessário, para tanto, que os docentes:

- Engajem-se nos processos de decisão acerca dos conteúdos de ensino, visando à garantia da seleção dos conteúdos representativos dos máximos alcances científicos da humanidade, que tenham potencial de favorecer as maiores possibilidades de inteligibilidade do real pelos indivíduos a partir da formação de uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética, o que implica a assunção de um compromisso político com o desenvolvimento de um processo educativo que objetive a transformação social.
- Comprometam-se com a realização de estudos que possibilitem a compreensão do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, ou seja, que lhes permitam conhecer o destinatário do processo educativo, sendo ela condição para uma transmissão adequada aos alcances dos propósitos da pedagogia histórico-crítica. É necessário acessar os conhecimentos produzidos pelos autores da psicologia histórico-cultural, que, assumida em unidade com a pedagogia histórico crítica, fornece as condições para o planejamento da transmissão que se assenta na imbricação entre conteúdo-



forma-destinatário. Assim, os educadores devem entender que destinatário e conteúdo prescrevem a forma.

Por conseguinte, ressaltamos que, no âmbito da necessidade de que o professor conheça as teorizações da psicologia histórico-cultural para que consiga realizar o planejamento do trabalho pedagógico apoiado na compreensão da tríade *conteúdo-forma-destinatário*, destaca-se a importância da compreensão da periodização proposta por Elkonin (2017), da qual decorre o entendimento do desenvolvimento dos indivíduos e da prática educativa em seu movimento, em sua contradição e em sua totalidade. Para a garantia da efetivação de uma prática pedagógica deveras desenvolvente, fica explícita a inviabilidade de que o educador limite seu conhecimento acerca das características e das condições para o desenvolvimento psíquico a um período específico, uma vez que as condições para que se alcance o próximo estágio do desenvolvimento precisam ser criadas ao longo dos períodos anteriores.

Assim, entendemos que o compromisso que a educação escolar deve ter com a construção psíquica dos indivíduos só se concretiza numa prática educativa que se comprometa com o alcance das máximas possibilidades de desenvolvimento do período no qual o educando se encontra. Ou seja, ele só se efetiva quando vislumbra a chegada aos próximos estágios. As atividades dominantes são formadas pela ação antecipadora educativa e intencional do adulto, não surgem de repente ou de forma natural.

Destacamos como exemplo a passagem da atividade dominante *jogos de papéis sociais*, que marca a idade pré-escolar, para a atividade de estudo, preponderante na idade escolar. Para que essa transição ocorra, é necessário que, nos jogos de papéis, as crianças tenham a oportunidade de, enquanto brincam de fazer o que os adultos fazem, desenvolver motivos para a atividade de estudo, de perceber que, para fazer o que os adultos fazem, precisam saber o que eles sabem. Sendo a alfabetização função basilar do período escolar e condição para a efetivação da atividade de estudo, é de máxima importância a contribuição dos jogos de papéis para a formação da capacidade de simbolização requerida à alfabetização<sup>47</sup>.

Outro relevante exemplo é a passagem do período da atividade dominante de estudo, qual seja, a idade escolar, ao da adolescência inicial, cuja atividade dominante é a comunicação íntima pessoal. Se o professor compreender que a necessidade do contato

---

<sup>47</sup>Conceito abordado na 117 desse trabalho.

sistemático com seus pares adolescentes não surge de forma repentina com a mudança de idade, com a adolescência, compreenderá, por seu desenvolvimento progressivo, a necessidade de oportunizá-lo, já nas séries finais do Ensino Fundamental I, por meio, por exemplo, de tarefas em grupos, como forma de, atendendo a uma demanda efetiva de desenvolvimento dos indivíduos, potencializar o processo educativo, numa abordagem pedagógica que objetive o desenvolvimento.

Por meio desses exemplos, reiteramos a necessidade da compreensão pelos educadores do desenvolvimento como processo, como totalidade e movimento: é necessário compreender o que já ocorreu em termos de desenvolvimento (ou deveria ter ocorrido!) para impulsionar a continuidade, seja oferecendo o que ainda falta, seja promovendo ações para que se chegue às condições requeridas à continuidade do desenvolvimento. Dessa compreensão, destacamos outra ideia cara à psicologia histórico-cultural, que se alinha à defesa da transmissão dos conhecimentos feita pela pedagogia histórico-crítica: a de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2017, p. 114) e que, portanto, promove-o.

Vejamos estes exemplos de atuações desejáveis: 1. o professor não “espera” que a criança crie por si só motivos de estudo, mas sim planeja situações de jogos de papéis para que ela perceba a necessidade de ler, escrever e calcular para fazer o que o adulto faz; 2. o docente não espera a criança desenvolver a capacidade de simbolização por si só, mas oportuniza sua participação em diversos contextos de jogos de papéis, tarefas de produção de desenhos, de modelagem com temas específicos, conta histórias utilizando objetos não convencionais, entre outras situações, com a intencionalidade de que a criança construa a capacidade de simbolização requerida à alfabetização. A criança aprende e se desenvolve pela ação antecipadora do adulto educador, que trabalha na direção da conquista, pelo aluno, de um nível de desenvolvimento que ele ainda não alcançou, como destacam Marsiglia e Saccomani (2016, p. 348):

Quando Vygotsky (2009) abordou os conceitos de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente, trouxe para o cerne dessa questão a ideia de que o bom ensino é aquele que trabalha na direção daquilo que o indivíduo ainda não possui no que se refere a desenvolvimento, mas pode conquistar por meio de processo educativos.

Por conseguinte, compreendemos que o conhecimento do educador sobre todo o processo de desenvolvimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural, contido na periodização proposta por Elkonin (2017), configura-se como condição para que a escola

cumpra sua tarefa concreta. Frisamos que tal tarefa “consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta.” (VIGOTSKII, 2017, p. 113).

Para a implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental, destacamos, de modo especial, as contribuições da psicologia-histórico-cultural para compreender relação entre a educação escolar e o desenvolvimento da atividade de estudo como condição para a formação do pensamento teórico. Nesse movimento, consideramos o psiquismo como imagem subjetiva da realidade subjetiva, a função orientadora dessa imagem da ação do indivíduo no mundo e a importância da complexificação dessa imagem pela interposição de conceitos, para que a ação dos indivíduos no mundo se baseie em uma imagem cada vez mais fidedigna da realidade.

O conhecimento teórico é o objeto da atividade dominante da idade escolar, que tem como propósito a formação do pensamento teórico. Emergem como importantes desafios do processo educativo da idade escolar: a formação nas crianças de motivos para a atividade de estudo; a superação das práticas de ensino pautadas no compartilhamento de definições para o alcance de um ensino que se apoie na compreensão dos conceitos a partir da “reprodução, de forma abreviada, do processo histórico de desenvolvimento conceitual.” (ASBAHR, 2016, p. 179).

Como afirmamos, é fundamental a superação dos enfoques tradicionais de acesso e transmissão dos conhecimentos a partir da defesa da reconstrução no psiquismo dos educandos do processo histórico de formulação dos conceitos, com a recriação de suas propriedades. Acerca disso, apresentamos as contribuições de Davydov (1987, p. 219), que destaca a necessidade de que esses processos se assentem no princípio da atividade consciente:

O caráter consciente pode ser realizado somente se os educandos não recebem conhecimentos já prontos, se eles mesmos revelam as condições de sua origem. Isso é possível unicamente quando as crianças efetuam aquelas transformações específicas dos objetos graças às quais, em sua própria prática escolar, modelam-se e recriam-se as propriedades internas do objeto, que se convertem em conteúdo do conceito. É de notar-se que precisamente essas ações, que revelam e constroem a conexão essencial e geral dos objetos, servem de fontes para as abstrações, generalizações e os conceitos teóricos.

No que se refere à superação do ensino de definições, Davydov (1987, p. 221) ressalta a importância da compreensão conceitual a partir da análise de suas condições de origem:

[...] todos os conceitos que constituem a disciplina escolar dada, ou seus principais capítulos, devem ser assimilados pelas crianças pelo exame das condições de origem, graças às quais tais conceitos tornam-se indispensáveis (em outras palavras, os conceitos não se dão como conhecimentos prontos.

Assim, pensar na transmissão dos conhecimentos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, considerando a atividade de estudo como atividade-guia da idade escolar, em nada coincidirá com o entendimento de transmissão do ponto de vista tradicional, que se apoia na lógica da socialização de definições para a memorização pela repetição mecânica. Mais uma vez, destacamos a importância do acesso ao arcabouço teórico da psicologia histórico-cultural para a efetiva compreensão da configuração que deverá ter uma prática pedagógica que se assente no ideário histórico-crítico. Ora, a mera memorização de definições não terá efeito semelhante ao desvelamento da realidade decorrente da formação do pensamento teórico.

As proposições da psicologia histórico-cultural acerca da intencionalidade de formação do pensamento teórico, a partir do desenvolvimento da atividade de estudo na idade escolar, convergem com as da pedagogia histórico-crítica naquilo em que ambas as teorias defendem: a superação da apreensão da realidade a partir dos conceitos espontâneos, dos pseudoconceitos, por uma compreensão da realidade em sua concretude, pelo concreto pensado. Sobre essa questão, discorre Saviani (2015, p. 201):

Em outros termos, conclui que o papel da escola não é 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.

Ainda nesse sentido, chamamos a atenção para as reflexões de Saviani e Duarte (2015, p. 4), que mencionam a importância de compreender a realidade para além das impressões imediatas para que seja possível projetar o novo:

Para transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola. Se entendermos a revolução como uma das mais expressivas formas de criatividade humana, a de criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é um ato místico e irracional, mas um resultado do acúmulo social de experiências. Como explicou Vigotski (2009, p.42), “a criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores”. No processo revolucionário dá-se um salto na forma de organização da sociedade,

mas justamente o que possibilita essa grande transformação é o domínio consciente das condições e contradições que se formam na realidade anterior. Como realizar coletivamente um processo criativo tão complexo sem o domínio de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas?

Assim, o acesso às pesquisas da psicologia histórico-cultural contribui de modo decisivo para a compreensão e o planejamento adequado da transmissão para a realização de uma prática pedagógica histórico-crítica. Dessa forma, colabora com a efetivação de uma pedagogia que possibilite colocar a escola a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

A defesa da transmissão na pedagogia histórico-crítica emerge de seu estofo teórico marxista. Na defesa dessa afirmação, destacamos, na sequência, trechos de obras de autores marxistas, como Gramsci e Lênin. Consideramos importante essa observação afim de ressaltar o estofo ideológico dessa defesa, para que não restem dúvidas quanto ao compromisso com a transmissão dos conhecimentos a partir da configuração de uma educação escolar que se coloque a serviço dos interesses da classe trabalhadora e, portanto, a serviço da transformação social.

Quanto à defesa feita por Saviani e Duarte (2015) da transmissão dos conhecimentos para os membros da classe trabalhadora por serem estes parte constitutiva dos meios de produção, não há dúvidas de que essa ideia se origina das concepções marxianas (das quais decorrem as teorizações de Gramsci) quando retomamos passagens do Manifesto do Partido Comunista, como esta:

[...]produtos da indústria humana; material natural, transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atuação sobre a natureza. São órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força objetivada do conhecimento. O desenvolvimento do capital fixo releva até que ponto o conhecimento social geral converteu-se em força produtiva imediata e, portanto, até que ponto as condições do processo da própria vida social submeteram-se ao controle do intelecto coletivo e foram remodelados de acordo com ele. (MARX; ENGELS, 2005, p. 230 *apud* SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 113)

Ainda no contexto das afinidades entre as ideias de Saviani e Duarte (2015) sobre a transmissão dos conhecimentos e as concepções marxistas, podemos reportar-nos às afirmações de Lênin, líder revolucionário admirado por Gramsci (COUTINHO, 2011, p. 17), para reiterar semelhanças na defesa feita pelos autores citados da importância do acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela classe trabalhadora:

Se não nos dermos perfeitamente conta de que só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela

Humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a, se não atendermos a isto, nunca poderemos resolver semelhante problema. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se intitulam especialistas na matéria. Seria absurdo pensar assim. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos conquistados pela Humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade dos latifundiários e burocratas. (LÊNIN, 1977, p. 125)

E ainda:

Para chegarmos a ser comunistas, temos que enriquecer inevitavelmente a memória com os conhecimentos de todas as riquezas acumuladas pela humanidade. Não queremos um ensino mecânico, mas necessitamos de desenvolver e aperfeiçoar a memória de cada estudante, proporcionando-lhe fatos essenciais, porque o comunismo seria um vácuo, ficaria reduzido a uma fachada incaráterística, o comunista não passaria de um fanfarrão, se não compreendesse e assimilasse todos os conhecimentos adquiridos. Não só os deve assimilar, mas fazer de forma crítica, para não amontoar qualquer parágrafo inútil no cérebro, mas enriquecer ele com o conhecimento de todos os fatos sem os quais não se torna possível ser um homem culto na época em que vivemos. (LÊNIN, 1977, p. 126)

Ademais, destacamos as ideias de Gramsci (1999), para quem a transmissão das noções de ciência visa a combater as concepções mágicas, místicas da natureza (visões pouco elaboradas, de acepção metafísica, muitas vezes baseadas em conhecimentos religiosos). O conhecimento dos direitos e dos deveres, que são também produtos da atividade humana, objetiva combater a barbárie. As leis civis também estão a serviço do trabalho, na medida em que contribuem para organizar os homens do modo historicamente mais adequado para que eles dominem a natureza da maneira mais eficaz. A transformação da natureza pelo homem é a essência do trabalho, que é a atividade teórico-prática pela qual o indivíduo transforma a natureza. Assim, há o entendimento de que, para transformar, o sujeito precisa se apropriar do que já existe; e, para isso, precisa que lhe transmitam o que já existe!

A defesa do ensino, da transmissão, da instrução, está explícita em vários trechos da obra de Gramsci (, p.60), a exemplo de quando faz críticas às “doutrinas de Gentile<sup>48</sup> e de Lombardo Radice” afirmando que “a espontaneidade é uma dessas involuções: quase se chega a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desenovelar, na realidade, toda uma geração educa uma nova geração, isto é, forma-a.” Não é exagero afirmar que Gramsci critica veementemente o espontaneísmo nos

---

<sup>48</sup> Ministro da educação da Itália durante o regime fascista.

processos educacionais ao mesmo tempo em que faz a defesa da transmissão dos conhecimentos.

Retomamos as afirmações de Gramsci (2001) sobre a relação inequívoca entre educação e instrução para tratarmos das semelhanças entre a obra do autor e as elaborações teóricas da pedagogia histórico-crítica naquilo que ambas defendem de forma explícita: a aquisição de conhecimentos pelos alunos como condição para que a escola cumpra seu papel emancipatório. Em ambas, a assimilação dos conhecimentos produzidos ao longo da história assume um papel de humanização. Assim, para Saviani (2013, p. p.13), o trabalho educativo é assumido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Nesse mesmo sentido, destacamos novamente as ideias de Gramsci (2001, p. 63), ainda que elas já tenham sido apresentadas no decorrer deste trabalho:

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a “ver e a tocar”, talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com a aprendizagem da linguagem. A “espontaneidade”, se analisada, torna-se cada vez mais problemática.

Ainda no âmbito da defesa da transmissão dos conhecimentos, é válido ressaltar que, como já explanado acima, o ideal é que ela ocorra como consequência da atuação consciente de um professor que se reconheça como integrante da classe à qual serve na escola pública, ou seja, como elemento componente da classe trabalhadora, e que almeje a transformação social. Mas, ainda que isso não seja possível, a defesa da transmissão dos conhecimentos tem a sua importância *em si*<sup>49</sup>, mesmo que o professor não o faça *para si*. Como afirma Duarte (2016), um professor que garante a socialização dos conhecimentos com os membros da classe trabalhadora é um socialista “em si”, ainda que não o seja “para si”, ainda que não o faça a partir de uma consciência de classe, objetivando a transformação social, está contribuindo para isso.

---

<sup>49</sup> Em si e para si: de acordo com Duarte (2016, p. 146), “o ser em si caracteriza a genericidade que se efetiva de forma espontânea – não sendo ela mesma um problema que se ponha à consciência dos indivíduos – e na qual o ser para si caracteriza a ascensão da genericidade ao nível da relação consciente.”

A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária.[...] Eu diria que, quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo mesmo que seus agentes não tenham consciência disso. (DUARTE, 2016, p. 28)

Dessa forma, destacamos a importância do compromisso daqueles que esposam da pedagogia histórico-crítica ao colaborar com a organização das escolas e dos currículos pautados na defesa da transmissão dos conhecimentos. Também frisamos a relevância dos que compartilham teorizações da pedagogia histórico-crítica na formação de professores que ocorrem no interior das escolas para que a socialização dos conhecimentos voltada para garantir o acesso a eles pela classe trabalhadora, mesmo que, a princípio, os professores o façam sem a consciência das contribuições advindas desse processo para a concretização da transformação social.

### **3.5 Desvinculação das ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas**

Ademais, a produção capitalista torna-se crescentemente destrutiva de bens de uso para que se force a criação permanente de novos bens de troca. Nesse processo, a utilização de recursos naturais que geram energia é realizada de maneira crescente e de forma a conduzir o ambiente natural e humanizado a uma catástrofe sem precedente, colocando em risco até mesmo a sobrevivência da espécie humana. (DEL ROIO, 2009, p. 22)

É justamente no contexto das análises nas quais se situa a epígrafe desta seção que afirmamos que deve ser pensado o planejamento de um trabalho pedagógico de educação ambiental em uma escola pública que se proponha à implementação da pedagogia histórico-crítica. O ponto de partida para as reflexões de uma prática dessa área, na perspectiva aqui assumida, é a *luta de classes*: devemos pensar quais conteúdos de educação ambiental e quais formas de abordagem desses conteúdos podem contribuir para a colocação da escola pública a serviço da classe trabalhadora. Ora, se entendemos que colocar a escola a serviço da classe trabalhadora requer que a instituição de ensino assuma a transmissão dos conhecimentos que proporcionem a essa classe o alcance a níveis avançados de desenvolvimento psíquico, favorecendo o atingimento de níveis de compreensão da realidade cada vez mais complexos, que permitam a essa classe querer e poder transformar as condições sociais nas quais se encontra inserida, é necessário



identificarmos quais são os conteúdos que contribuirão sobremaneira para as intencionalidades postas.

Por conseguinte, a escolha de conteúdos e de formas de trabalho pedagógico de educação ambiental tem como premissa o objetivo de possibilitar que os indivíduos, a partir do acesso a determinados conhecimentos, tenham condições de compreender a realidade para questioná-la, ou seja, compreender as múltiplas relações que se estabelecem entre o modo de produção capitalista, os problemas ambientais e as desigualdades sociais, como analisam Agudo e Teixeira (ano, p. 220):

Desta maneira, a educação ambiental que compreendemos como crítica tem como referência e objetivo proporcionar a apropriação do conjunto de saberes científicos e críticos pelos estudantes que se encontram na educação escolar tendo em vista a transformação das condições de exploração e alienação, como forma de conquistar uma sustentabilidade humanizada, social e ambientalmente consideradas, superando os elementos causais da crise socioambiental: superando a sociedade capitalista.

Sobre a proposição de um trabalho de educação ambiental crítico, Agudo, Teixeira e Tozoni-Reis (2016, p. 337) destacam a importância de situá-lo no âmbito das lutas mais amplas em defesa da escola pública de qualidade: lutar contra o empobrecimento do ensino destinado às camadas populares promovido pela adesão das redes de ensino às pedagogias hegemônicas, que promovem o esvaziamento dos conteúdos da escola, assim como lutar contra a invasão das escolas pelos setores privados, o que muitas vezes tem ocorrido, inclusive pela oferta de materiais ou programas de educação ambiental. Afirmam os autores:

Nossa principal preocupação, neste sentido, é contribuir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico ambiental que tenha como perspectiva o enfrentamento, pelo coletivo dos professores, da “invasão” de interesses privados nas escolas públicas e como prática o desenvolvimento da educação ambiental crítica que valorize os conteúdos que tematizam o ambiente como possibilidade de construir a relação do ser humano com a natureza de maneira coletiva, universal e transformadora. (AGUDO; TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2016, p. 338)

Ainda de acordo com os autores citados, que contextualizam e historicizam a educação ambiental para compor a defesa de uma educação ambiental crítica, nesse contexto, “é necessário a busca de uma educação ambiental histórico-crítica.” (AGUDO; TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2016, p. 347). Essa afirmação fundamenta-se no fato de que o caráter *crítico* de uma educação ambiental crítica só fará sentido se essa criticidade se

situar no âmbito da crítica ao capitalismo, apoiando-se, para tanto, no referencial materialista histórico-dialético. Não há, assim, dúvidas de que a pedagogia histórico-crítica, sendo uma pedagogia que intenciona a superação do capitalismo, apresenta-se como um caminho para a efetivação de uma educação ambiental crítica, assim como esta, no sentido aqui apresentado, também é requerida à implementação dessa pedagogia.

Agudo e Teixeira (2016, p. 344), ao analisarem as trajetórias percorridas pelos movimentos e pelas políticas de implementação da educação ambiental afirmam que ela “se origina ‘oficialmente’ e é instituída pelos órgãos financiadores de políticas públicas: como um meio de inserir e introjetar a lógica de mercado nos conceitos tidos como ‘ambientalmente corretos’.” E destacam ainda que,

de acordo com Layrargues e Lima (2011), a perspectiva de análise tinha como base os fundamentos ecológicos, como interdependência e diversidade, não questionando a estrutura social em sua totalidade, propondo simples – e até simplistas - reformas de partes ou setores sociais. Tratava-se de dar conta de novas preocupações sem buscar sua causa nos problemas já existentes. (AGUDO; TEIXEIRA, 2016, p. 341)

Há, nas análises dos autores, a crítica às formulações acerca da educação ambiental que propunham a realização de trabalhos pedagógicos que visassem à realização de ações pelas escolas para a resolução de problemas ambientais locais e pontuais, numa perspectiva pragmática, para a adaptação menos problemática ao contexto social capitalista, sem articulação com críticas às condições de desigualdade ou à vinculação destas com as questões ambientais. Na sequência dessas análises, Agudo e Teixeira (2016, p. 345) ressaltam:

Considerando as diversas contradições e ideologias do modo de produção capitalista que foram discutidas em relação à evolução conceitual da educação ambiental, observamos que ela esteve marcada por valores conservacionistas, pragmáticos, tecnicistas, recursistas e individualistas em detrimento de uma reflexão mais crítica sobre a forma determinista como o modo de produção capitalista se relaciona com as questões ambientais, perspectiva conceitual defendida pela educação ambiental crítica e transformadora.

Assim, projetar a formulação de uma educação ambiental que se vincule ao ideário histórico-crítico requer que compreendamos o processo histórico e político dela, do qual emergiram ideários que comprometeram “o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica contestadora da ordem hegemônica no modo de se produzir a vida nesta sociedade” (AGUDO; TEIXEIRA; TOZONI-REIS 2016, p. 346) para podermos questioná-los e superá-los. Nesse contexto, entendemos que

é justamente em contraposição a esta concepção de educação ambiental que assumimos a educação ambiental crítica, ou seja, como possibilidade de o professor buscar conhecimentos histórico-críticos que lhe permita enfrentar a hegemonia do modo de produção capitalista que se infiltra na escola pública por meio de projetos ambientais – ou de educação ambiental. Frente a isso, a educação ambiental crítica visa ir além das iniciativas educativas ambientais que promovem apenas comportamentos ambientalmente adequados e individuais, e resolução de problemas pragmáticos relacionados à gestão ambiental. (AGUDO; TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2016, p. 346)

A partir dessas análises, chegamos ao entendimento de que o trabalho com a educação ambiental, na pedagogia histórico-crítica, não pode ser desvinculado da defesa feita por essa vertente da primazia do curricular sobre o extracurricular (SAVIANI, 2013). Compreendemos, nessa perspectiva, que uma educação ambiental histórico-crítica dependerá da qualidade do currículo, da excelência dos conteúdos que o compõem, os quais precisam favorecer o desvelamento da realidade para além das aparências. Nesse sentido, destacamos a importância de uma análise criteriosa dos conteúdos curriculares das áreas de Ciências, História e Geografia, assim como das proposições das formas de abordagem desses conteúdos numa compreensão de que a realidade se elabora por meio da apropriação dos conhecimentos. A defesa do acesso aos conhecimentos é fundamental, uma vez que o alcance da consciência reflexiva ocorrerá por meio do acesso aos conhecimentos científicos.

Lembramos que, de acordo com Saviani (2008), na pedagogia histórico-crítica, os conteúdos não devem ser os mesmos que os da escola tradicional. Assim, ressaltamos que a defesa da socialização dos conhecimentos não pode desvincular-se de problematização para a garantia de que os conteúdos transmitidos não sejam destituídos de criticidade.

A problematização, um aspecto essencial no processo educativo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é um ponto necessário para colocar o questionamento, a possibilidade de existirem aspectos que estão velados, além das aparências. Assim, a contextualização histórica e a compreensão crítica da realidade para além da superficialidade, contribuem para a compreensão sintética dos conteúdos. (AGUDO; TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2016, p. 349)

No desenvolvimento de uma educação ambiental histórico-crítica que se baseie na transmissão de conteúdos selecionados a partir de critérios de criticidade e de formas problematizadoras de ensino, precisamos garantir a desvinculação do trabalho educativo do atendimento aos interesses das ideologias dominantes:

Diferenciar a educação ambiental que possui um posicionamento de enfrentamento da desigualdade social, com o objetivo de mudanças socioambientais das concepções que tratam a educação ambiental como mera transmissão linear de conteúdos ecológicos ou de estímulo aos comportamentos individuais ambientalmente adequados, possuindo características acríicas e ahistóricas de cunho adestrador e disciplinatório e que, em última instância, colaboram para a manutenção do sistema. (AGUDO; TEXEIRA, 2018, p. 218)

Destarte, na implementação da pedagogia histórico-crítica, a realização de uma educação ambiental organizada no currículo da escola, a ser desenvolvida em um processo de transmissão de conhecimentos, como defendemos aqui, deverá garantir a realização com os alunos de análises apoiadas em determinados conteúdos do currículo. Estes devem, por exemplo, discorrer acerca: da importância e dos benefícios das intervenções que fazemos na natureza; das pessoas a quem pertencem ou deveriam pertencer os recursos naturais e dos sujeitos que mais têm se favorecido com sua exploração; e das reais necessidades humanas de exploração dos recursos naturais, analisando as relações entre consumo e necessidade em um contexto de compreensão das relações entre os problemas sociais, os ambientais e o capitalismo, e compreendendo, assim, os problemas ambientais em suas múltiplas determinações.

Para tanto, faz-se necessária a busca pela configuração de abordagens interdisciplinares de conteúdos curriculares organizados em um percurso de elaborações conceituais que permitam a compreensão, pelos alunos, das relações entre os problemas ambientais e o modo de produção capitalista, a partir de uma forma problematizadora.

Frisamos, nesse sentido, que o alcance de uma inteligibilidade do real que possibilite aos indivíduos o questionamento do modo de produção vigente, para objetivar sua superação, requer a análise da realidade social a partir do conhecimento das múltiplas determinações (histórica, geográfica, natural, social, política, econômica) em suas imbricações, nas relações que se estabelecem entre elas, uma vez que o alcance do pensamento teórico-conceitual ocorrerá por meio da apreensão do sistema de ligações internas de uma coisa e entre coisas. De acordo com nosso referencial filosófico, epistemológico e metodológico, conhecer o objeto é conhecer suas múltiplas determinações e suas *relações* numerosas, sendo o estabelecimento de conexões entre as determinações requerido à concreção.

Fica, assim, destacada a relevância da realização de formas de transmissão dos conteúdos vinculados às possibilidades de educação ambiental que não sejam desenvolvidas a partir da compartimentalização estanque de conteúdos isolados:

E é especificamente nesta perspectiva que reconhecemos as contribuições da pedagogia histórico-crítica como possibilidade de pensar a importância dos conteúdos da educação ambiental, no sentido de superar uma restrita identidade como ensino de conteúdos das ciências sociais e da natureza de forma estanque, compartimentalizada e fragmentada, já que a educação ambiental não se restringe ao ensino de ciências e de geografia, mas se articula ao movimento dos conteúdos que possibilitam a compreensão e a análise da totalidade envolvida na relação entre natureza e sociedade. (AGUDO; TEIXEIRA, 2018, p. 222)

A análise das práticas já existentes na escola pesquisada aponta para a necessidade do planejamento de proposições objetivando o cancelamento de ações com viés ativista, que visem a difundir a ideia da responsabilização individual pelos problemas ambientais, assim como de práticas que indiquem que a solução para os problemas socioambientais está no âmbito das ações individuais. Assim, recorreremos novamente às análises de Agudo, Teixeira e Tozoni-Reis (2016, p. 352):

Neste sentido, Junqueira (2014) permite-nos entender que, no modo de produção econômico e social da vida na contemporaneidade, o capitalismo; esta relação entre ser humano e natureza, da maneira aprofundada e universal como discute Saviani (2005), permanece à revelia no processo educativo. Esta condição se agrava ao considerarmos que a educação ambiental, quando realizada nas escolas, se encerra em atividades de reciclagem, sensibilização ambiental, promoção de atitudes ambientalmente adequadas, e outras ainda mais ingênuas e superficiais. Junqueira (2014), em contraposição às perspectivas pragmáticas e conservadoras de educação ambiental, indica a necessidade da educação ambiental histórico-crítica, que revela que os problemas socioambientais estão profundamente relacionados ao modo de produção da vida, agravando as condições de vida da população subalterna.

Destacamos, ainda, a importância de que o trabalho de educação ambiental ocorra no âmbito do currículo e não de projetos ou ações extras, uma vez que não podemos permitir que o extracurricular tome o espaço do curricular na escola. Precisamos, nesse sentido, ter clareza do que compete à escola, pautando as decisões na intencionalidade de que ela funcione, respeitando sua especificidade, ou seja, sua real função, que é a garantia da apropriação do acervo humano genérico produzido ao longo da história. Nesse sentido, Agudo, Teixeira e Tozoni-Reis (2016, p. 352) advertem:

“Será que é função do processo educativo resolver os problemas como a reciclagem, coleta de óleo ou plantações de hortas nas escolas pelos alunos e pela comunidade, por exemplo?”. Ou, ainda: “Será que é função da escola, dos alunos e dos professores organizarem um mutirão para limpar as calçadas e terrenos baldios e plantar árvores no bairro?”.

Não estariam esses alunos abdicando do processo de apropriação e assimilação dos conteúdos históricos necessários para o desenvolvimento de uma prática social questionadora da ordem social para ocuparem seu tempo com atividades práticas, de cunho ativistas, bem como de tarefas de responsabilidade do Estado e/ou Municípios, tais como: arborização de ruas, cuidado ou tratamento do lixo?

Outra questão fundamental na implementação de uma educação ambiental que se coaduna com o referencial histórico-crítico é a importância do combate à invasão das escolas pelas empresas que intencionam fazer dessas instituições, cada vez mais, reprodutoras das lógicas que se vinculam a seus interesses. Esse movimento se revela com a proposição de programas de educação ambiental focados no incentivo à multiplicação de ações individuais sustentáveis, sem o desenvolvimento de quaisquer formas de questionamento das relações entre os fatores socioambientais e o modo de produção capitalista. A necessária resistência à entrada dos interesses do capital nas escolas apoia-se, assim, na defesa do acesso a conhecimentos dirigidos para a problematização das relações entre natureza e sociedade e mediados por ela, buscando desvelar progressivamente para e com as crianças a relação entre natureza, ação humana, problemas sociais e modo de produção.

O combate às ações de incentivo ao consumo comumente existente no interior das escolas, que se rendem aos interesses do capital por meio da comemoração de datas comerciais<sup>50</sup>, com a doação de presentes às crianças ou a seus familiares<sup>51</sup> pode se configurar como uma das estratégias possíveis para o questionamento acerca da criação de necessidades no modo de produção capitalista. Esse processo deverá ser permeado por momentos de reflexão com os alunos e com a comunidade local acerca da razão dessas decisões por parte da escola, tendo como importante elemento de análise o apelo ao consumo feito pelo mercado por meio das ações e das instituições de *marketing*.

É necessário chamar a atenção para o fato de que, nesse processo, o objetivo da educação ambiental não deve ser impulsionado pela redução do consumo individual numa perspectiva de busca pela sustentabilidade, embora esta possa ser uma consequência positiva de estudos e análises. Porém, deve ter como intuito promover o questionamento acerca do modo de produção, desvelando as relações entre capitalismo, consumo, obsolescência programada, problemas ambientais e questões sociais.

---

<sup>50</sup> O questionamento da cultura de comemorações na escola situa-se no âmbito das reflexões curriculares, lembrando que Saviani (2013) alerta para o fato de que essas comemorações acabam por preencher o tempo de aula que deveria ser utilizado para o desenvolvimento de conteúdos específicos do currículo.

<sup>51</sup> Como exemplos, citamos: comemoração da páscoa, dias das mães e dos pais, dia das crianças e natal.

Reiteramos a urgência da assunção da intencionalidade de superação do capitalismo como elemento basilar dos trabalhos escolares de educação ambiental. Nesse sentido, necessitamos sobrepujar a ingenuidade de trabalhos que se apoiem no incentivo à realização de ações para a sustentabilidade, como o que ocorria na escola na qual esta pesquisa foi realizada. A exploração dos recursos naturais nesse modo de produção vigente é insustentável. Corroborando essa ideia, já apresentada por Del Roio (2009) na epígrafe desta seção, expomos as asserções de Wood (2011, p. 228):

Nem acredito que o capitalismo tenha condições de evitar a devastação ecológica. Talvez seja capaz de se ajustar a um certo grau de preocupação ecológica, especialmente porque a tecnologia de proteção ambiental se tornou uma mercadoria lucrativa. Mas a irracionalidade essencial da busca da acumulação de capital, que subordina tudo às exigências da autoexpansão do capital e do chamado crescimento, é inevitavelmente hostil ao equilíbrio ecológico.

Precisamos, assim, garantir que as escolas assumam o compromisso de implementação da pedagogia histórico-crítica e assegurar a elaboração de processos de educação ambiental que deixem de contribuir para a superação pelo capitalismo de suas crises, objetivando e contribuindo para a sua manutenção. Nosso desafio é colocar a escola a serviço dos interesses da classe trabalhadora, fazendo uso da educação ambiental como uma estratégia para o alcance desse intento.

### **3.6 Reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural: o trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular**

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. (ADORNO, 2012, p. 119)

O trabalho com as questões étnico-raciais é hoje previsto pela Lei nº10639/03, sancionada em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevendo a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da obrigatoriedade da presença da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2003). Também consta na Lei nº11.645/2008, que altera a Lei nº9.394/1996, modificada pela Lei nº10.639/2003, a obrigatoriedade do conteúdo *História e cultura afro-brasileira e indígena* (BRASIL,

2008). Em 2013, em comemoração aos 10 anos da Lei nº10.639/03, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), apresentou à população brasileira o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse plano explicita proposições de ações visando ao cumprimento da lei mediante a efetivação prática das Diretrizes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana,

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para os negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004, p.15)

Acerca da obrigatoriedade do trabalho com as questões étnico-raciais, Polido (2018, p. 118) afirma:

Há de se pontuar que diante da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras foram produzidos e/ou publicados diferentes materiais pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – criada em 2001 e que passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011 – com o intuito de contribuir com a formação dos professores e com a materialização da lei 10639.

Para além do cumprimento dos preceitos legais, defendemos aqui a importância desse trabalho por sua contribuição para que evitemos que histórias de barbárie humana se repitam e por seu potencial para a transformação social a partir da possibilidade de remover os preconceitos com a superação dos estereótipos negativos forjados ao longo da história no que se refere à imagem da população negra. Compreendemos, assim, que é necessário assumir a relevância desse trabalho, superando o mero cumprimento da lei. Nesse sentido, recorreremos às ideias de Gomes (2001, p. 89):

Garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. E a realidade social e educacional sobre a qual uma lei pretende agir (por mais justo que o



preceito legal possa nos parecer) é sempre complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela falta de equidade social e racial.

O trabalho desenvolvido pela escola descrita neste estudo para o tratamento dessas questões tem visado a superar o mero atendimento à obrigatoriedade legal e reconhece importância da realização de práticas pedagógicas que objetivem o combate ao preconceito como forma de evitar que a humanidade repita contextos de barbárie como a escravidão e o holocausto. Entendemos, assim, que o combate ao preconceito deve tencionar que evitemos que a história se repita, como afirma Adorno (2012), citado na epígrafe desta seção.

Nesse sentido, expressamos nosso conhecimento acerca do fato de que a escola não mudará sozinha o cenário social de desqualificação, negação de direitos e dívidas sociais com a população negra, mas tampouco pode omitir-se de seu papel:

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chega-se à onisciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. (SANTOS, 2007, p. 102)

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino na qual esta pesquisa foi realizada, em 2017, a partir da aplicação de questionário enviado às famílias, foi perguntado sobre o trabalho desenvolvido pela escola com as questões étnico-raciais. Há, por parte da comunidade local, a defesa da importância da realização de práticas pedagógicas com essas temáticas, como pode ser verificado nos dados. 62% das famílias responderam ao questionário. Desse total, 67% afirmaram ter descendência afro-brasileira, e 94% defenderam a ação educativa da escola envolvendo os aspectos étnico-raciais.

Na implementação da pedagogia histórico-crítica, tornou-se necessário avaliar o trabalho realizado com as questões étnico-raciais, uma vez que, conforme já apontado no Capítulo 2 desta pesquisa, seu desenvolvimento sempre esteve atrelado ao ideário das pedagogias do “aprender a aprender” e, de modo especial, ao multiculturalismo. A avaliação do trabalho necessita, ainda, considerar o real potencial de contribuição daquilo que tem sido feito ou daquilo que se propõe fazer para o combate ao preconceito, pois, segundo Polido (2018, p. 118), “de modo geral o tema é abordado, quando é abordado, por meio de atividades e apresentações pontuais que não representam um trabalho pedagógico consistente, podendo inclusive reforçar preconceitos já estabelecidos.”

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, situando a educação escolar no contexto da luta de classes, uma escola que se proponha à realização de um trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais objetivando o combate ao preconceito precisará, antes de qualquer outra coisa, comprometer-se com: o acesso dos alunos aos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas; a efetivação de um processo educativo que vise às máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico dos alunos da classe trabalhadora; o sucesso dos alunos, que é condição para a permanência e para a continuidade dos estudos dos alunos das classes subalternas, às quais pertence a maior parte da população negra em nosso país. Essa perspectiva aqui posta, consonante com as análises da pedagogia histórico-crítica, está também presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como, para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 1996, p. 11)

Entendemos que uma escola que se proponha à abordagem das questões étnico-raciais como fundamentais, mas não se empenhe para a garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem e para o sucesso dos alunos, pouco efetivamente contribuirá para o combate ao preconceito e às desigualdades raciais. Por conseguinte, destacamos a *luta de classes* como elemento basilar para o planejamento das ações pedagógicas com as questões étnico-raciais: o olhar para a educação das relações étnico-raciais não se desvincula do olhar para a educação para a classe trabalhadora.

Destarte, urge realçar que o trabalho com as questões étnico-raciais na escola, para que, de fato, faça sentido, não pode descolar-se de um projeto maior de luta pela escola pública de qualidade, que vise à superação da sociedade de classes. Numa relação dialética, entendemos que desconstruir preconceitos por meio do acesso aos conhecimentos negados é fundamental para o alcance das máximas possibilidades de inteligibilidade do real. Portanto, ele é requerido à formação de uma população instrumentalizada para a transformação social. A verdadeira superação das desigualdades raciais só será conquistada em um contexto histórico e social de superação da sociedade de classes.

Nas análises de Wood (2011), há a afirmação da indiferença do capitalismo às identidades sociais que ele explora. Assim, destacamos que o objetivo primeiro de toda ação pedagógica da escola deve ser a luta contra a sociedade de classes, chamando a atenção para o fato de que, por mais organizadas, fortes e importantes que sejam as lutas pelas questões raciais, sua existência isolada da luta macro anticapitalista é amplamente passível de cooptação, o que, com frequência tem ocorrido, como apresenta Wood (2011, p. 229):

No caso de raça ou gênero, a situação é quase oposta. Antirracismo e antissexismo têm identidades sociais específicas e geram forças sociais vigorosas. Mas não é tão evidente que igualdade racial e de gêneros sejam antagônicas ao capitalismo, e que o capitalismo seja incapaz de tolerá-las, assim como é incapaz de garantir a paz mundial ou de respeitar o ambiente. Ou seja, cada um desses bens extraeconômicos tem uma relação específica com o capitalismo.

Complementando essas ideias, Wood (2011, p. 229) assevera:

Estrategicamente, ela implica que as lutas concebidas em termos exclusivamente extraeconômicos – puramente contra o racismo, ou contra a opressão de gênero, por exemplo – não representam em si um perigo fatal contra o capitalismo, que elas podem ser vitoriosas sem desmontar o sistema capitalista, mas que, ao mesmo tempo, terão pouca possibilidade de sair vitoriosas caso se mantenham isoladas da luta anticapitalista.

Entendemos, assim, que a realização de um trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais, descolada de proposições que intencionem colocar a escola a serviço dos interesses da classe trabalhadora, instrumentalizar para a luta anticapitalista, embora possa, em alguma medida, contribuir para a diminuição do preconceito, tem pouquíssimas chances de conduzir à superação das desigualdades raciais. Assim, os contributos situam-se no âmbito da superficialidade.

Destacamos que, como já explanado neste trabalho, para posicionar a escola pública no contexto de luta pela superação do capitalismo, precisamos defender a socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas. Essa ideia se contrapõe àquelas difundidas pelas pedagogias do “aprender a aprender”<sup>52</sup>.

Por conseguinte, entendemos que, em uma escola que se alinhe ao propósito fundante da pedagogia histórico-crítica, qual seja, a superação do capitalismo, o trabalho

---

<sup>52</sup> Ver página 73 deste trabalho.

com as questões de raça não está descolado da luta pela socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos com os membros da classe trabalhadora. A própria diretriz<sup>53</sup> faz a defesa do acesso aos conhecimentos para o combate ao preconceito étnico-racial, como é possível verificar no excerto a seguir:

A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados indispensáveis para a consolidação e conserto das nações como espaços democráticos igualitários. (BRASIL, 1996, p. 15)

Um trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais, na pedagogia histórico-crítica, não pode ser planejado a partir do ideário multiculturalista. Nesta última perspectiva, não há a defesa do acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos, já que numa abordagem relativista, própria do multiculturalismo, não há conhecimentos mais desenvolvidos, já que todos eles têm semelhantes valorações. Quanto aos riscos produzidos pelo multiculturalismo às práticas educativas escolares, Malanchen (2016, p. 96) afirma:

[...]segundo Duarte (2010a, p. 43), “o Multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o Pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo”. Compreendemos então que o discurso que apóia a luta para a construção de uma sociedade multicultural, intercultural e híbrida é uma maneira astuta de retirar da agenda política da esquerda a luta pela superação do modelo capitalista.

Nesse âmbito, destacamos que as contribuições do multiculturalismo<sup>54</sup>, muito utilizado como aporte teórico das escolas para definir o tratamento que deve ser dado às questões étnico-raciais, de acordo com as análises que temos feito aqui, precisam ser superadas. Isso se deve a elas contribuírem para a negação à classe trabalhadora dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, requeridos à humanização, mantendo-os sob a posse exclusiva das classes dominantes.

---

<sup>53</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, já citadas neste trabalho.

<sup>54</sup> É válido lembrar que, como apresentado na página 92 deste estudo, o planejamento do trabalho com as questões étnico-raciais na escola onde transcorreu esta pesquisa apoiava-se nos discursos multiculturalistas.

Nas abordagens multiculturais marcadas pelo relativismo, pela rejeição dos valores universais, da racionalidade e da igualdade, e alinhadas ao pós-modernismo, que, de acordo com Malanchen (2016), reflete um movimento ideológico do capitalismo, há um excessivo apelo ao imediato, ao cotidiano, numa busca ao maior ajustamento possível dos indivíduos a suas realidades, numa procura de uma melhor conformação da sociedade ao capitalismo. Para o auxílio da educação dirigida a essa conformação, um importante caminho é a defesa de currículos que priorizem os conhecimentos específicos das culturas locais, em detrimento do universal, como alerta Malanchen (2016, p. 96):

Desse modo, precisamos atentar para a sedução e a pseudocrítica existente no discurso multicultural, que na educação escolar tem fragmentado todo o currículo esvaziando-o de conteúdos clássicos fundamentais para nosso processo de humanização na direção da universalidade (Duarte, 2010b).

Ainda acerca do relativismo cultural próprio das abordagens curriculares multiculturalistas, Marsiglia (2012, p. 119) analisa:

O relativismo cultural, cada dia mais em voga, imprime uma atitude de fragmentação dos indivíduos, atendendo, assim, aos interesses capitalistas, que necessitam do esfacelamento do reconhecimento dos humanos como membro do gênero humano para naturalizar as relações de exploração e dominação. Como afirma Della Fonte (2011, p. 34), “[...] as lutas contra situações de opressão e exploração não podem fechar-se em um localismo abstrato, porque, na verdade, elas só se fortalecem a partir do horizonte da universalidade”.

Assim, é necessário destacar que o desenvolvimento de um trabalho com as questões étnico-raciais a partir da pedagogia histórico-crítica requer uma abordagem e um planejamento que não se assentem em teorias pedagógicas que se baseiem ou se inspirem nos discursos multiculturalistas. É preciso apresentar propostas nas quais o olhar para o individual, o local, o específico, não signifique a negação do global, do coletivo, do universal, do humano-genérico. No entanto, não estamos, com isso, negando o respeito às diversidades em termos culturais:

Diante desse contexto, reafirmamos que, em entendimento, o que devemos combater não é a diversidade cultural, mas as diferenças que resultam das desigualdades sociais. Assim como não somos contra a valorização da diversidade de culturas, mas contra o relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, relativizando a ciência e o conteúdo escolar e, desse modo, servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo,

que elaboram currículos aligeirados direcionados para a realidade do aluno (KLEIN, 2010). (MALANCHEN, 2016, p. 95)

Dessa forma, o planejamento de um trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais, que se apoie na defesa da socialização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, busca garantir, na escola, o acesso aos conhecimentos, aos máximos alcances das ciências em geral e, de modo especial, da História, com foco: na história dos negros no Brasil; em sua exploração; em suas lutas e resistências; na história da África, situando sua ancestralidade e suas ricas heranças culturais, contextualizando a produção dos conhecimentos artísticos, da cultura afro-brasileira; em suas formas mais desenvolvidas; e em seus percursos de luta e resistência. Não podemos ignorar o fato de que esses conhecimentos têm sido, ao longo da história de nosso país, negados por sua omissão nos livros, nos materiais didáticos e nos currículos. Sobre essa negação e essa omissão, Ugaya (2016, p. 327) aponta:

Compreendendo a importância e a necessidade das questões raciais serem tratadas no contexto da educação, precisamos refletir, pensar e criar, coletivamente, ações pedagógicas que insiram a cultura negra como conhecimento fundante da formação da sociedade brasileira. Para que isso seja possível, precisaremos nos reeducar e reaprender sobre a história, a cultura africana e a afro-brasileira, porque, até então, o que nos foi contado e ensinado ainda permanece impregnado da percepção e leitura do colonizador, visto que, a maioria dos livros e materiais didáticos trazem em seu bojo visões estereotipadas e estigmatizadas destas culturas e de seus atores.

Fazer essa análise e essa crítica é extremamente importante, mas sem perder de vista os critérios de cientificidade que devem pautar a definição dos conteúdos de ensino da escola. Assim, buscamos, nesses conhecimentos negados, aqueles que devem compor os *currículos* da escola por terem valor universal.

Essa procura tem sua importância no sentido de que objetivamos contar a história intencionalmente omitida em função dos interesses dominantes. Uma vez que, nessa negação de partes da história, ocorrem processos de omissões de verdades, incluir essas partes nos currículos é contribuir para a realização pelos indivíduos de uma inteligibilidade do real cada vez mais fidedigna.

Nesse sentido, os temas da cultura popular<sup>55</sup>, que, de modo geral, têm estado presentes nos trabalhos pedagógicos que assumem uma preocupação com as questões

---

<sup>55</sup> As Diretrizes colocam o tratamento da cultura popular afro-brasileira como exigência para a realização de um trabalho educativo escolar com a questões étnico-raciais, assim como muitas bibliografias sobre essa temática ressaltam a importância dessas abordagens, que sempre estiveram presentes no trabalho pedagógico realizado pela Emeb Prof. Carlos Foot Guimarães com as questões étnico-raciais.

étnico-raciais terão espaço garantido *nos currículos*, mas sempre devem ser contextualizados historicamente, de modo que sejam destacados seus surgimentos em contextos de luta e resistência da população negra. Para contribuir com essa ideia, aponto as análises de Polido (2018, p. 244) acerca da não negação dos conhecimentos da cultura popular pela pedagogia histórico-crítica:

É nesse sentido que no âmbito da prática social global o materialismo histórico dialético segue sendo uma potente ferramenta a favor das camadas populares, ferramenta que pode se colocar na defesa da cultura popular no que diz respeito a sua não tão fácil articulação com os interesses dominantes. Coerente com o até aqui afirmado, penso mesmo que se a ideia é que a escola mostre a face oculta da lua, que supere o senso comum em direção a uma concepção de mundo materialista histórica e dialética, conforme reivindicado pelo professor Saviani, não se trata de negar que dentre os conhecimentos da cultura popular existem aqueles que por objetivarem a história de luta e resistência humanas contra a exploração do trabalho – que coincide com a própria exploração humana – possuem valor universal.

Polido (2018, p. 245) afirma que “a pedagogia histórico-crítica, em vez de negar o valor da cultura popular, mostra-se, devido a sua unidade teórico-metodológica, como elemento fundamental na orientação do ensino de temas da cultura popular na escola.” Há, nesse contexto de análise, a ideia de que os conhecimentos da cultura popular afro-brasileira podem contribuir para o combate ao preconceito por favorecerem a afirmação identitária da população negra, mas sua *presença nos currículos escolares* deve passar por uma melhor identificação de quais conteúdos, de fato, precisam compor os currículos, tendo em vista seu potencial de contribuição para uma maior inteligibilidade do real, que favoreça a desconstrução dos preconceitos, o que deve incluir o potencial de realização de abordagens “historicizadoras” que abarquem os movimentos de luta e resistência negra. Essa identificação dos conteúdos deve contar, ainda, com a garantia de que eles não serão apenas reproduzidos, mas passarão por análises críticas criteriosas, que possibilitem que sejam mais bem elaborados do ponto de vista histórico e filosófico, como analisa Polido (2018, p. 245) acerca da abordagem da capoeira na escola:

Em outras palavras, não só a “cultura erudita”, mas também a “cultura popular” requer desarticulação dos interesses dominantes no interior da luta hegemônica, o que exige que a capoeira na escola não seja apenas reproduzida, mas melhor elaborada do ponto de vista histórico e filosófico. Daí minha consideração de que para o trabalho educativo escolar com temas da cultura popular a pedagogia histórico-crítica não me parece apresentar-se como uma opção, mas como uma exigência, a

fim de que a escola não reproduza signos culturais que se contraponham aos interesses reais da classe trabalhadora.

Assim, a seleção de conteúdos da cultura popular que devem compor *os currículos escolares* por seu potencial de contribuição no desenvolvimento de um trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais não pode ser ingênua. Para esclarecer essa análise, reportamo-nos a Saviani (2013, p. 69), que assevera que “nem o saber erudito é totalmente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas.”

Ainda no âmbito das reflexões acerca da seleção de conteúdos da cultura popular afro-brasileira que se apresentem como relevantes na composição *dos currículos* escolares, retomamos as ideias de Duarte (2016, p. 116) já constantes neste trabalho:

Cada forma de arte: literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc., atua de maneira específica sobre os sentidos humano se estamos tratando da formação omnilateral, o objetivo deve ser o desenvolvimento de todos os sentidos, o que implica igual valorização desses vários campos artísticos.

Então, entendemos que os conteúdos da cultura popular afro-brasileira que devem compor os currículos escolares precisam ser definidos a partir da análise de quais manifestações artísticas afro-brasileiras produzidas ao longo da história do país e excluídas dos currículos têm, de fato, potencial de contribuição para a formação omnilateral dos indivíduos, extrapolando a cotidianidade dos alunos, já que não faz sentido a reprodução na escola (frequentemente acrítica) daquilo que os alunos já acessam em seus cotidianos imediatos, sem precisar da instituição de ensino. Não se trata, portanto, de quaisquer conteúdos da cultura popular nem de quaisquer formas de desenvolvê-los: tanto os conteúdos quanto as formas precisam superar a cotidianidade dos alunos, precisam extrapolar aquilo que os discentes já acessam fora da escola. Assim, ter na escola, por exemplo, a mesma capoeira, com as mesmas formas de abordagem que os estudantes já vivenciam fora da escola, não faz sentido.

Destacamos, ainda, como importante critério para a seleção dos conteúdos vinculados às questões étnico-raciais que deverão fazer parte *dos currículos escolares*, o potencial que esses conhecimentos têm de contribuição para a qualificação das práticas sociais dos indivíduos no âmbito das relações étnico-raciais, de modo que essa seja mais sintética, portanto, diferenciada, mais complexa no ponto de chegada do que era no ponto de partida. Vejamos: se o objetivo da abordagem de conteúdos da história africana e afro-



brasileira e da cultura afro-brasileira na escola é contribuir para o combate ao preconceito étnico-racial, será suficiente levar para a escola manifestações da cultura popular afro-brasileira, como rodas de capoeira ou apresentações de danças afro-brasileiras? Há potencial nessa ação para que os alunos, partindo da síntese, cheguem à síntese pela mediação da análise? Nesse processo, quando ocorrerá a análise? Não ocorrerá, é óbvio, pois os alunos não acessarão conhecimentos que até então não possuíam; dessa forma, não haverá uma análise da realidade mais sintética no ponto de chegada que possibilite aos discentes uma prática social diferenciada, o que, nesse contexto, quer dizer que, dificilmente, só por assistirem a uma roda de capoeira ou a uma dança, terão uma prática social menos preconceituosa ou discriminatória.

Como pode ser observado no decorrer do texto, houve preocupação de nossa parte em realçar as menções feitas ao *currículo* quando do tratamento das questões étnico-raciais, pois consideramos de extrema relevância destacar que entendemos que esses conteúdos que serão abordados na escola visando ao combate ao preconceito étnico-racial deverão efetivamente compor *o currículo* e não, como é comum acontecer, serão abordados de forma extracurricular por meio de projetos à parte, ações isoladas ou apresentações em datas comemorativas ou em festividades. Ora, se são conteúdos importantes ao alcance da complexificação da inteligibilidade do real, se situam-se no campo dos máximos alcances da Ciência, da Filosofia e das Artes, faz-se necessário que eles sejam abordados na educação escolar, precisam estar no *currículo*, organizados de modo adequado, considerando a tríade *conteúdo-forma-destinatário*<sup>56</sup> assim como a complexificação requerida às compreensões contextuais e conceituais desejadas. Consideramos que não é excessivo retomar a diferenciação que Saviani (2013, p. 87) faz do curricular e do extracurricular na escola bem como sua defesa de que o extracurricular não se sobreponha ao curricular:

Afirma-se que tudo que a escola faz, importante ou não, válido ou não, é currículo. Para evitar esse tipo de equívoco, propus a recuperação da distinção entre curricular e extracurricular. Dessa forma, reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob a pena de e descaracterizar, de perder a sua especificidade.

---

<sup>56</sup> Ver página.136 deste trabalho.

Outrossim, chamamos a atenção para o fato de que, de acordo com as recomendações do Plano Nacional<sup>57</sup>, “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 94). Dessa forma, todo o trabalho com as questões étnico-raciais desenvolvido na escola passa, na perspectiva da pedagogia aqui em estudo, a ser desenvolvido a partir da abordagem de conteúdos de ensino que comporão o currículo da escola.

Destarte, para a reformulação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola com as questões étnico-raciais, foram consideradas as análises até aqui apresentadas, assim como o propugnado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que preveem que o trabalho pedagógico nas escolas deve contemplar:

- a valorização do Patrimônio Histórico-cultural afro-brasileiro;
- a educação patrimonial, ou seja, o aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o enaltecimento da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira;
- a estima e o respeito aos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas, bem como a divulgação dessas questões.
- o apreço pela oralidade, pela corporeidade e pela Arte, por exemplo, a dança, as marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita.

Por conseguinte, para o cumprimento das proposituras das diretrizes a partir de um trabalho pedagógico apoiado nas elaborações teóricas da pedagogia histórico-crítica, a reformulação do trabalho na escola visou a superar a mera reprodução na escola de manifestações da cultura popular brasileira isentas de problematização e criticidade e restritas às datas ou aos períodos comemorativos, vinculando tal trabalho pedagógico às festividades. Defendemos aqui um trabalho pedagógico que se apoie na garantia do acesso pelos alunos aos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento que proporcionem aos indivíduos a formação de imagens da realidade mais fidedignas acerca da história,

---

<sup>57</sup> Já mencionado na página 160.

das contribuições e dos percursos vividos pela população negra no âmbito local, nacional e mundial.

A definição dos conteúdos de ensino a serem incorporados ao currículo considerou, assim, a identificação daqueles que têm potencial de mudar positivamente a visão da sociedade acerca dos povos negros e que têm sido, ao longo da história, omitidos e substituídos por mentiras ou distorções de fatos. Essa seleção de conteúdos assume a ideia de que, para o combate ao preconceito étnico-racial, há a necessidade de que a população acesse os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, que permitam ao indivíduo ter uma imagem da realidade cada vez mais complexa e fidedigna.

Reiteramos, dessa forma, a defesa de que a escola assegure a todos o acesso aos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento, a exemplo das Artes, da Geografia, da História, da Literatura, que permitam a todos os indivíduos (e não apenas à população negra) formularem uma imagem e uma autoimagem mais fidedigna, menos distorcida, menos preconceituosa acerca das contribuições da população negra para a construção da história brasileira e da mundial. Entendemos que o acesso aos conhecimentos é condição para uma compreensão da realidade que possibilite a superação dos preconceitos. Nesse sentido, assevera Ugaya (2016, p. 328):

Uma escola ética e democrática tem a obrigação de desmistificar e desconstruir o imaginário criado sobre o povo negro, onde se tem o homem como escravo, sujo, fedido, bárbaro e a mulher como escrava, mucama, ama de leite, cozinheira, prostituta, entre outros inúmeros falsos e indignos conceitos sobre esta população.

Foram utilizados, ainda, como critérios para a definição dos conteúdos de ensino:

- a intencionalidade de construção de imagens positivas e qualificadas do continente africano, que possui conhecimentos milenares e importantes para a evolução da humanidade (Matemática, Física, Química, Artes, Religião, Ciência etc.), para, então, suprimir ideias preconceituosas disseminadas ao longo da formação da sociedade brasileira;
- a determinação de que os temas do repertório cultural popular sejam selecionados de acordo com os parâmetros já abordados neste trabalho devem receber uma abordagem permeada pela historicização, de modo que essa perspectiva favoreça a criação, nos alunos, de outra visão da realidade,

que permita a formação de uma imagem da população negra livre de estereótipos distorcidos, pouco fidedignos e negativos;

- a ideia de que a realização de atividades que possuem como base a cultura popular não exclui a necessidade de abordagem, pela escola, de conhecimentos eruditos;
- a primazia do conhecimento no processo educativo para a possibilidade de romper com estereótipos que colocam o negro em condições de inferioridade no contexto social a partir dos conteúdos históricos muitas vezes negados nos currículos escolares, quais sejam, os saberes sobre a história da África, sobre seus muitos países e culturas, sobre as inovações nos diversos campos do conhecimento conquistadas por homens e mulheres africanos, sobre o protagonismo de homens e mulheres negras ao longo da história, que não aparecem nos livros didáticos, sobre a diversidade de povos, etnias e características geográficas e políticas do continente africano; a relevância do trabalho com a cultura popular brasileira, não como conteúdo exclusivo na área de Arte, e a desvinculação com o imediatismo, com o cotidiano imediato das crianças, garantindo aos alunos o acesso a manifestações da cultura popular brasileira em suas formas mais desenvolvidas, de modo que seja assegurado o sentido do ato educativo escolar (qual seria a função da escola se nela os alunos apenas acessassem aquilo que já faz parte de seu cotidiano?);
- a essencialidade do acesso à literatura de boa qualidade com a seleção de livros que contemplem a referência a indivíduos negros em situação de sucesso, às histórias da África, à população afro-brasileira, às manifestações culturais afro-brasileiras e aos contos da tradição oral africana.
- o caráter fundamental da apresentação de personagens históricos negros com seus feitos relevantes, o que configura ação pedagógica de extrema importância para o desenvolvimento de autoimagens positivas por parte dos alunos negros;
- a defesa do desenvolvimento, pelas escolas, de um trabalho pedagógico que vise ao acesso por todos, brancos e negros, a conhecimentos que

contribuam para o combate ao preconceito, de modo que sejam desveladas as histórias omitidas.

Ainda acerca da importância do trabalho com as manifestações culturais afro-brasileiras e africanas, para além da relevância de oportunizar que alunos negros e brancos conheçam as contribuições da população negra para a cultura brasileira, temos, nesse trabalho, a oportunidade de abordar conteúdos curriculares da área de Arte, tomadas as manifestações culturais escolhidas como elementos de nutrição estética. Nesse sentido, expomos as ideias de Duarte (2016, p. 133):

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

Reiteramos que, sem perder de vista a primazia do conhecimento, tais manifestações culturais constarão na prática pedagógica. Elas serão inseridas em suas contextualizações históricas e destacarão, de modo especial, os processos de resistência aos quais se vincula seu desenvolvimento. Podemos usar como exemplo o Maracatu, que pode ser incluído no currículo como elemento de nutrição estética representativo das manifestações da cultura afro-brasileira e que tem, em sua construção histórica, importantes elementos de luta e resistência da população negra por seus direitos de voz e expressão religiosa (das religiões de matriz africana), que devem ser compreendidos e apropriados pelos alunos.

Uma proposta de definição de conteúdos a serem incluídos nos currículos das escolas que se propõem à implementação da pedagogia histórico-crítica está expressa no Quadro 5, que define a organização do trabalho com as relações étnico-raciais que a escola pesquisada passou a desenvolver a partir das análises aqui descritas.

Quadro 5 – Conteúdos para o trabalho com as questões étnico-raciais.

	<b>LITERATURA</b>	<b>MANIFESTAÇÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA (CONTEÚDOS DE HISTÓRIA E</b>	<b>ARTES VISUAIS (ELEMENTOS DE NUTRIÇÃO ESTÉTICA)</b>	<b>HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS NEGROS NO BRASIL, SEUS FEITOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES</b>
--	-------------------	--	---	--

		<b>ELEMENTOS DE NUTRIÇÃO ESTÉTICA EM ARTES)</b>		
<b>G5<sup>58</sup></b>	Acervo literário da escola	Brincadeiras tradicionais afro-brasileiras	Brinquedos tradicionais Militão dos Santos	Contribuição do povo negro para a construção do Brasil: brincadeiras de origem africana e afro-brasileira.
<b>1º ANO</b>	Cantigas populares tradicionais de origem afro-brasileira	Brincadeiras tradicionais africanas	Portinari Sandra Guinle Grafismos étnicos	Contribuição do povo negro para o Brasil: brincadeiras de origem africana e afro-brasileiras, vocabulário e heranças culturais diversas, por exemplo, a culinária.
<b>2º ANO</b>	Cantigas africanas	Ciranda Jogos africanos	Ivan Cruz Mestre Vitalino Djanira	Vastidão do continente africano e diversidade cultural. Exploração do mapa relacionando-o à diversidade de etnias e culturas das inúmeras e variadas regiões e países do continente africano.
<b>3º ANO</b>	Cordel e contos tradicionais	Bumba meu boi do Maranhão	Adereços do boi João Francisco Borges Aleijadinho	Presença e importância histórica da população negra em nossa cidade. Relevância do Clube 28 de setembro para o patrimônio cultural da cidade e sua significância na história do país.
<b>4º ANO</b>	Cordel Provérbios Lendas africanas	Samba de coco	Máscaras africanas Heitor dos Prazeres	História da escravidão e da resistência dos negros no Brasil.

<sup>58</sup> Grupo 5: alunos de 5 anos, do último ano da Educação Infantil, atendidos pela escola em caráter excepcional, em função da falta de vagas nas escolas dessa etapa de ensino do bairro.

5º ANO	João Cabral de Melo Neto  Contos africanos  Contos etiológicos	Maracatu	A cultura afro-brasileira nas obras de Carybé	Desenvolvimento tecnológico e científico nos países do continente africano: África lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas.
--------	--	----------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Além da abordagem de conhecimentos, apresentamos outras ações relevantes que podem ser desenvolvidas pelas escolas. Tais práticas têm o potencial de contribuir para a construção de uma autoimagem positiva pelas crianças negras assim como para a difusão, para as crianças não negras, de uma boa imagem da população negra, diferente daquela divulgada cotidianamente nos diferentes espaços de convívio social e, de modo especial, nos meios de comunicação de massa. Essas ações, que já eram desenvolvidas pela escola, foram mantidas. São elas:

- discussões em contextos de manifestação do preconceito no interior da escola, deixando de considerar normais quaisquer tipos de tratamentos que expressem preconceitos de origem étnico-racial e de outras ordens;
- garantia da representatividade com a organização dos espaços físicos da escola a partir da exposição de quadros com pessoas negras em situações positivas assim como da inserção de imagens de pessoas negras quando da produção de murais e cartazes;
- acesso pelas crianças a bonecas negras;
- desfile de penteados afro, nos quais as crianças negras são apresentadas em situação de destaque, tomadas suas características físicas como referenciais de beleza, o que ocorre a partir de parceria com salões de beleza especializados da cidade e, de modo especial, do bairro, desenvolve-se com a participação de familiares das crianças negras, que, nessas ocasiões, contribuem na produção dos penteados de forma voluntária e promove a afirmação e o reconhecimento, gerando a possibilidade de extrapolar os muros da escola.

- contribuições da literatura infantil<sup>59</sup>, com livros que possibilitem às crianças se sentirem representadas e acessarem conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e sobre a cultura africana.

### 3.7 O Conselho de Escola como espaço de formação para a organização popular

Pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça? Isto é, parte-se da premissa da divisão perpétua do gênero humano ou crê-se que ela é apenas um fato histórico, correspondente a certas contradições? (GRAMSCI, *apud* LIGUORI; VOZA, 2017, p. 428)

Na implementação da pedagogia histórico-crítica, é necessário tratar da intensificação da participação das famílias e da comunidade na gestão da escola. Uma possibilidade é a reorganização do Conselho de Escola, instituição já existente, de acordo com as disposições do *Regimento Comum das Escolas Municipais de Jundiá* que prevê sua obrigatoriedade. Essa redefinição emerge como potencial de estender a formação da consciência de classe, da assunção efetiva e consciente do papel de membros da classe trabalhadora, que, nesse processo, ocorre com os docentes da unidade, aos membros da comunidade local, e de caminhar no sentido da busca por uma gestão verdadeiramente mais democrática.

Lombardi (2011, p. 362, grifos do autor) afirma:

No meu entendimento, como a burguesia se apropria da ciência e de todos os saberes para impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas sob seu controle, bem como para reforçar e naturalizar a dominação de classe, nos cabe (como revolucionários) viabilizar aos que vivem do trabalho o acesso e a apropriação dos conteúdos e saberes elaborados pela humanidade. E para além disso devemos possibilitar, de modo amplo, a *formação de consciências críticas*, a formação para a luta proletária em defesa de seus próprios interesses, particularmente formando e preparando para a luta revolucionária que conduza a uma transformação histórica radical.

As ações visando à maior participação da comunidade por meio do Conselho de Escola assumem um compromisso com a mudança da escola para sua contribuição com a transformação social, já que buscam colaborar para a formação de indivíduos que colaborem com a luta revolucionária. Destacamos, assim, que a defesa feita aqui da atuação dos Conselhos de escola que ocorre em um processo de implementação de uma

---

<sup>59</sup> A escola tem um acervo específico para essa finalidade, com mais de 140 obras de literatura infantil catalogadas.



pedagogia a serviço dos interesses da classe trabalhadora não coaduna com a feita pelos defensores dos interesses hegemônicos neoliberais. Ora, o que fazemos aqui é um esforço de utilização desse espaço para a formação da consciência de classe, para a instrumentalização para a participação popular, para a formação que objetiva a defesa da escola pública.

Há um entendimento de que as pessoas aprenderão a participar, participando, portanto, ampliar os espaços de participação configura-se como estratégia de luta. Essa luta tenciona reformular a relação que a população estabelece com a escola pública, de modo que a educação escolar pública passe a ser vista como um direito e uma necessidade e não como mera mercadoria a ser consumida, rompendo com o cenário descrito por Paro (1992, p. 275):

Mas parece ter a ver também com a relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar numa sociedade capitalista. Nessa sociedade, o ensino passa a ser percebido como mais uma “mercadoria” a ser adquirida de uma “unidade de produção” que é a escola. Como outra mercadoria qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo.

No caso da escola envolvida neste trabalho, essa ampliação dos espaços de participação ocorreu a partir: 1. da formação de comissariados visando ao aumento do número de membros da comunidade no Conselho; 2. do crescimento da frequência dos encontros; e 3. do investimento para que passássemos da mera execução do plano para a efetiva participação nas decisões e nas questões pedagógicas. A definição dessas ações origina-se na tentativa de criar condições concretas de participação e, por conseguinte,

aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer “na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los” (Paro et al., 1988, p.228). Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. (PARO, 1992, p.275)

De acordo com o *Regimento Comum das Escolas Municipais de Jundiáí*, as reuniões ordinárias do Conselho de Escola devem ocorrer com periodicidade semestral); portanto, a obrigatoriedade é de realização de duas reuniões ao ano, sendo uma por semestre apenas. Essa periodicidade por si só já é reveladora do caráter de “faz de conta”,

assumido por essa instituição no contexto das escolas municipais de Jundiaí, já que seria impossível uma participação efetiva, qualitativa, com um tempo tão restrito, tão reduzido. Podemos, por consequência, concluir que, nesses moldes, a existência dos Conselhos de escola configura mera formalidade. Nesse sentido, uma condição para a efetiva participação é a ampliação do número de reuniões ordinárias, obrigatórias. Na escola em questão, essa frequência passou da periodicidade semestral à mensal, constando no calendário escolar, desde o início do ano letivo, 10 datas de reuniões, com possibilidade de ampliação desse cronograma.

Ainda no intuito de viabilizar uma participação que extrapole a mera formalidade, emerge como uma importante estratégia a ampliação no quantitativo de componentes do Conselho, o que oportunizamos por meio da criação de Comissariados. Essa ação surge para ampliar os espaços de participação, na medida em que define uma organização que aumenta a abrangência da atuação do Conselho, garantido a ele uma atuação não apenas consultiva, mas também deliberativa. É proposta, portanto, a criação dos seguintes Comissariados: *Comissariado de Comunicação*, *Comissariado de acompanhamento das aprendizagens e decisões pedagógicas* e *Comissariado de organização de eventos e aplicação de verbas*<sup>60</sup>.

O Comissariado de Comunicação cuidará de divulgar para os familiares dos estudantes da escola as ações desenvolvidas. Também tem a função de criar canais para facilitar a comunicação entre escola, famílias e comunidade local. Para isso, ele organizará um banco de dados de todas as famílias, a partir do qual divulgará as datas das reuniões, das assembleias, das festas, dos eventos, enfim, de tudo o que acontece na escola.

O Comissariado de Comunicação também será responsável pelo estreitamento da comunicação entre escola e comunidade e pela criação de espaços de prestação de contas à comunidade local acerca do cumprimento pela escola de seu papel de prestação de serviços públicos de boa qualidade à região à qual pertence. São sugeridas, a princípio, as seguintes ações, que podem ser ampliadas ou reconfiguradas de acordo com critérios definidos pelo próprio Conselho: levantamento e cadastro dos *e-mails* de pais ou responsáveis pelos alunos, criação de um endereço da escola nas redes sociais (*Facebook*) e verificação da possibilidade de criação de outros canais de comunicação.

---

<sup>60</sup> Programas do MEC, como *Dinheiro direto na escola* e *Mais alfabetização*, atribuem às unidades escolares, por meio de Associações de pais e mestres e conselhos e escolares, a utilização de verbas destinadas às escolas.

O Comissariado de acompanhamento das aprendizagens e decisões pedagógicas terá a função de acompanhar e apoiar as ações pedagógicas da escola, tendo como sugestões iniciais de formas de participação: integrar a aplicação de avaliações<sup>61</sup>; acompanhar mensalmente os resultados das aprendizagens; avaliar ações pedagógicas; propor mudanças, participar e auxiliar em eventos e ações pedagógicas específicas da escola; e estar presente em Conselhos de Ciclo, reuniões pedagógicas e encontros de planejamento<sup>62</sup>. Quanto à participação de membros do Conselho na aplicação de avaliações é válido destacar a importância de que os integrantes da comunidade verifiquem o efetivo cumprimento do papel da escola de socialização dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas e contribuir com a definição de estratégias para corrigir falhas existentes por meio de redirecionamentos. A participação nos processos de avaliação estará diretamente vinculada e condicionada à participação nas reuniões pedagógicas e nos encontros de planejamento e Conselho de Ciclo, já que a participação dos conselheiros nesses momentos lhes possibilitará maior compreensão da proposta pedagógica da escola assim como das condições de sua execução no interior da unidade escolar.

---

<sup>61</sup>A escola em questão realiza um monitoramento das aprendizagens dos alunos por meio das seguintes ações, de acordo com o PPP da escola: “No último dia letivo de cada mês deverá ser entregue à equipe diretiva uma produção textual sem intervenção de cada aluno juntamente com a tabela preenchida de análise das produções. (para que fique evidenciado o avanço dos alunos). Haverá acompanhamento sistemático das aprendizagens na área de matemática com aplicação mensal de avaliações aos alunos pelas coordenadoras e que deverão definir com os professores os redirecionamentos necessários para que todos os alunos avancem em suas aprendizagens. Haverá acompanhamento ostensivo das ações vinculadas às Oficinas de Aprendizagem (ações de recuperação paralela aos processos de ensino) e outras que envolvam a recuperação das defasagens de aprendizagem dos alunos.”) Ainda de acordo com o PPP, sobre a avaliação: “A avaliação em nossa escola contemplará os seguintes momentos:  
o Avaliação diagnóstica inicial: acontece no início de cada ano, conforme definido no Planejamento Inicial.

o Avaliação institucional: semestral, única por ano abrangendo todos os conteúdos previstos para cada ano em todas as áreas do conhecimento, conforme currículo da escola.

o Avaliação trimestral: a avaliação trimestral deve contemplar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e para isto, de acordo com o a Proposta e o trabalho desenvolvido, a professora deverá lançar mão de estratégias diversificadas que contemplem todos os processos avaliativos em todas as áreas do conhecimento. Para tanto deverão ser utilizados diferentes instrumentos avaliativos: provas, trabalhos, propostas de atividades realizadas individualmente ou em grupo, deveres de casa, portfólios, observações e registros individuais, avaliações externas, sondagens, auto-avaliação.

o Pré-conselho e Conselho de ciclo – bimestrais: serão bimestralmente realizadas reuniões de pré-conselho (na qual os professores são atendidos para socializar demandas específicas e apresentar os materiais comprobatórios do trabalho desenvolvido com os alunos e atividades que mostrem os avanços destes, conforme solicitação da equipe diretiva).

Acontecerão ainda, as reuniões de Conselho de Ciclo conforme data constante no Calendário da Secretaria Municipal de Educação na qual serão definidas as ações para o bimestre seguinte, visando sanar as demandas detectadas por ocasião dos pré-conselhos.” (GUIMARÃES, 2017.).

<sup>62</sup>São definidas no Calendário do Sistema Municipal: quatro reuniões anuais de Conselho de Ciclo e duas Reuniões Pedagógicas. Esses momentos são dedicados à avaliação e ao planejamento do trabalho pedagógico nas escolas.

A criação do Comissariado de acompanhamento das aprendizagens e ações pedagógicas tem importante papel tanto na ampliação da participação meramente consultivo ou executivo a uma intervenção deliberativa. Busca, ainda, romper com uma ideia bastante comum de que a participação nas decisões pedagógicas só deve contar com a atuação de especialistas em educação, não havendo a possibilidade de que membros da comunidade escolar que não tenham formação na área da educação decidam questões pedagógicas. Nesse sentido, cabem as contribuições de Paro (1992, p. 15):

A questão da participação na execução envolve ainda uma importante contradição que parece comum no discurso dos que se opõem à participação da população na gestão da escola pública. Trata-se da pretensão de negar legitimidade à participação dos usuários na gestão do pedagógico, por conta do aludido baixo nível de escolaridade e da ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas, ao mesmo tempo em que exige que os mesmos pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos) da execução do pedagógico, quando o inverso nos pareceria o razoável. Embora não sejam formados em Pedagogia, em Matemática ou Geografia, parece que os pais têm sim conhecimentos suficientes para exercer certa fiscalização e contribuir, pelo menos em parte, na tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola. Aqui não parece ser fundamental um conhecimento didático-pedagógico específico e especializado. O pai ou a mãe têm condições de saber que uma sala de 25 alunos é mais produtiva (*ceterisparibus*) do que uma de 40, como é capaz de entender que a falta de merenda atrapalha o desempenho dos alunos em seu dia de aula e que a ausência de professor é nociva ao desenvolvimento do currículo escolar.

Destacamos, por conseguinte, que é justamente a participação, a presença da população na escola, o efetivo envolvimento nessas questões, que qualificará a comunidade para essa participação, ao mesmo tempo em que esta pode ser de grande importância na composição, com a equipe escolar, de um corpo de luta contra os poderes hegemônicos por condições mais favoráveis para construir um trabalho pedagógico que favoreça a luta contra a dominação. Sabemos que, muitas vezes, as equipes gestoras preferem o distanciamento como forma de evitar conflitos, já que não é incomum profissionais da educação não se reconhecerem como membros da sociedade componentes da mesma massa trabalhadora explorada à qual pertencem as famílias e seus alunos, assim como os usuários da escola pública não se identificam com os profissionais que nela atuam. Destarte, a participação efetiva das comunidades na gestão das escolas pode contribuir para a mudança desse quadro, fortalecendo as ações de luta e resistência:

Com respeito à diversidade de interesses dos grupos em relação no interior da escola, pode-se dizer que, “na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições” (Paro, 1992, p.42). Todavia, isto não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se deem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma freqüente nem imediata. Em sua prática diária as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. (PARO, 1992, p. 263)

Podemos, dessa forma, encarar esses conflitos entre os diversos grupos que podem atuar na gestão da escola não só como fragilidade, mas também como potencialidade. É importante reconhecer a existência desses conflitos para buscar estratégias de superação, mas sem tomá-los como empecilho à ampliação da participação.

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população. (PARO, 1992, p. 264)

Os comissariados surgem, assim, com a intenção de que a participação supere o âmbito da execução, chegando ao nível das decisões. No entanto, é válido destacar a importância da participação da comunidade nas ações de execução, já que o envolvimento necessário às ações executivas, assim como à participação consultiva, demanda uma inserção no cotidiano escolar, que possibilita aos grupos de não profissionais das escolas uma apropriação das dinâmicas de funcionamento, das dinâmicas escolares e pedagógicas que podem qualificar sua participação, no setor deliberativo.

Não se trata, todavia, de descartar a participação na execução como se ela fosse um mal em si, pois ela pode constituir inclusive uma estratégia para se conseguir maior poder de decisão. O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente quer com seu trabalho, na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões. Além disso, a participação de pais (e especialmente de mães, como tem sido mais frequente) na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação

da merenda, ou ainda na organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões e outras atividades, acaba por lhes dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja para conscientizarem-se da necessidade de sua participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido. Às vezes, essa maior potencialização dos membros da comunidade para opinarem e reivindicarem maior espaço na tomada de decisões na escola parece constituir motivo para se evitar que a população participe mesmo na execução, quer diretamente com sua ajuda nos serviços da escola, quer indiretamente pelo pagamento de taxas como a da APM. (PARO, 1992, p.268)

O Comissariado de organização de eventos e aplicação de verbas terá a função de planejar os eventos da unidade, sejam eles de caráter pedagógico ou apenas financeiro, assim como de colaborar com a organização e o funcionamento dos eventos. Embora sua atuação possa ser encarada como meramente executiva, ela poderá ser potencializada por sua interseção com os demais comissariados, já que há a intenção de que, respeitadas as atribuições de cada grupo, exista uma ação conjunta a ser garantida, inclusive, pelas reuniões mensais, que contarão com a participação de todos os membros dos três comissariados.

A esse propósito, é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação, podem também, a outros respeito, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições. Isto pode dar-se, quer a partir das insatisfações das pessoas e grupos envolvidos (pessoal escolar, alunos e comunidade) que, ao tomarem consciência das dificuldades, podem desenvolver ações no sentido de superá-las, quer por conta das novas necessidades colocadas por tais problemas, que exigem, para sua superação, a participação de pessoas que, de outra forma, dificilmente estariam envolvidas com os problemas escolares. Este último aspecto diz respeito mais precisamente à oportunidade que, especialmente, pais e membros da comunidade têm de, ao se envolverem com sua ajuda na resolução de problemas da escola, adquirirem mais conhecimento e familiaridade com as questões escolares, de modo a também poderem influir em decisões que aí se tomam. (PARO, 1992, p. 261)

As ações dos Comissariados, em processo de implementação, podem mostrarem-se positivas no sentido de transformar as relações no interior da escola. Assim, a competição é substituída pela cooperação.

Nesse contexto, discorreremos sobre as discussões desencadeadas por ocasião das reuniões do Conselho, em função de demandas apresentadas por familiares de alunos acerca do tratamento dado pela escola às datas comemorativas. Na instituição de ensino

em questão, elas não têm as abordagens comuns ao cotidiano hegemônico, vinculadas ao atendimento às demandas de mercado. Por conta disso, surgiram questionamentos dos responsáveis, que ocasionaram no planejamento de ações, associadas ou não a essas datas, no intuito de romper com a celebração comum, comercial, dada a elas. Por exemplo, criamos uma gincana colaborativa para arrecadação de alimentos para compor cestas básicas a serem doadas para as famílias do entorno da escola, por ocasião de uma festa da escola, em lugar de competições normais propostas em outras unidades do município, nas quais a turma que promove maior rendimento nas vendas das festas é presenteada com passeios ou o recebimento de brindes. No caso da realização dessa atividade, projetada e organizada pelo Conselho de Escola, atingida a meta de arrecadação, em regime de colaboração, todos os alunos da escola conquistariam algo, para uso de todos, como benefício comum<sup>63</sup>.

O fato de a escola não tratar as datas tais como dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, Páscoa, como conteúdos escolares, em alguns momentos gera descontentamentos e desconfiças por parte de familiares de alunos. Eles fazem uma comparação com a maioria das escolas, que trata dessas questões como conteúdos escolares, com abordagens que incluem festividades, distribuição de presentes e confecção de lembranças. Com isso, acham, numa primeira avaliação, livre de criticidade, que a escola que, como a envolvida nesta pesquisa, não desenvolve trabalho similar é omissa e não está fazendo o que deveria ser feito.

O Conselho de Escola atua, nesse contexto, como importante espaço de reflexão sobre as especificidades da educação escolar, sobre as funções precípuas da escola, sobre as concepções de mundo que norteiam determinadas ações desenvolvidas pelas escolas, sobre a necessidade e a possibilidade de questionar práticas comuns nos espaços escolares a favor de perspectivas ideológicas que se colocam contra os verdadeiros interesses daqueles que utilizam a escola pública e necessitam dela. Assim, os membros do Conselho de Escola podem atuar como agentes multiplicadores de perspectivas educacionais desalienantes.

Sobre ações desenvolvidas em parceria com o Conselho de Escola, tais como a Gincana colaborativa, é interessante recorrer às ideias de Duarte (2016, p. 27), que afirma que, “quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar.” As práticas que

---

<sup>63</sup>Neste caso, a locação de brinquedos para a utilização coletiva, por todos os alunos da escola.

visam, em alguma medida, a desestimular a competitividade, a questionar os padrões de consumo comuns ao modelo social vigente, a sensibilizar para a necessidade de buscar um bem comum, assumem um viés que não aceita a escola como instrumento de adaptação, já que há o entendimento de que “a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida ‘tal como ela é’.” (DUARTE, 2016, p. 27.). Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades que incentivem a cooperação, em detrimento da competição, e que rompam com padrões de consumo impostos pelo mercado, deixando de tomar datas comemorativas comerciais como eventos pedagógicos, emergem como estratégias no sentido de evitar a reprodução do cotidiano social capitalista, objetivando, assim, a desalienação.

Ressaltamos, ainda, a importância da participação de pais de alunos e membros da comunidade nesse processo. Levando tais reflexões para além dos muros da escola, eles contribuem para a formação de uma comunidade local “inconformada” com os padrões impostos pelo mercado, que não aceite caber “na forma” social vigente, nas condições que lhes têm sido impostas.

É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade. (PARO, 1992, p.270)

No âmbito de articular a participação da comunidade na gestão da escola com a luta pela transformação social, superando o imediatismo, há o entendimento de que ainda que essa participação se dê, a princípio, descolada de um movimento de luta explícito pela transformação social. Ela é necessária e potente, podendo, aos poucos, vincular-se a um movimento macro, à medida que as reflexões no interior da escola se alinham aos ideais assumidos pela pedagogia histórico-crítica, ampliem-se e, com a contribuição do Conselho de Escola, multipliquem-se, estendendo a formação da consciência de classe a um número cada vez maior de integrantes da comunidade local.

Como se percebe, a articulação entre interesses imediatos e estratégicos é um problema complexo e de difícil solução. Acreditamos, porém, que o primeiro passo no caminho de sua adequação é a tomada de consciência de que se trata de um problema eminentemente prático, que se resolve na própria dinâmica que se imprima às lutas populares. Se, por um lado, não se pode imobilizar o movimento popular com a



exigência de que cada ato esteja atado mecanicamente a uma “Grande Revolução” desvinculada da prática, já que deixa de considerar as condições que viabilizam essa prática, por outro lado, não se pode deixar de articular as lutas reivindicativas da população de mais longo alcance, sob pena de se cair num “reivindicacionismo radical” (Castells, 1980, p. 122). (PARO, 1992, p. 285)

A análise das ações aqui apresentadas, ainda que aponte para inúmeras fragilidades nessa tentativa de ampliação da participação, pode ser encarada como expressão da clara intencionalidade de colocar a escola pública a serviço da classe trabalhadora, instrumentalizando essa classe para a participação para a luta revolucionária. Assumimos uma perspectiva que entende que a escola pública é necessária à transformação social, devendo ser: a. objeto de luta (a classe explorada deve lutar por ela ; b. instrumento de luta, à medida que serve à apropriação dos conhecimentos necessários à formação de uma concepção de mundo, a partir do desvelamento da realidade, necessária ao desejo do enfrentamento. Ademais, as críticas devem considerar as condições concretas existentes no momento em que se desenvolvem as ações aqui tratadas, com suas múltiplas determinações, com suas contradições, que, ao mesmo tempo em que abrem possibilidades, limitam a participação, tomamos aqui como exemplo as formas hierárquicas de composição oficial de gestão das escolas.

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 1992, p. 262)

Reiteramos a ciência que temos do quanto essa defesa da atuação do Conselho de Escola pode ser frágil e perigosa, reconhecendo que ela também é feita por parte daqueles que pensam a instituição de ensino como instrumento de manutenção da hegemonia neoliberal. É necessário, portanto, que essa formação para a participação, para a organização popular que pode ter os Conselhos escolares como instrumento, não seja utilizada para a execução de uma participação adestrada, para a conformação, para o desenvolvimento de uma corresponsabilização, que sirva para desresponsabilizar as instâncias governamentais, à luz dos interesses neoliberais.

Emerge, assim, a necessidade de que, aos poucos, os Conselhos escolares vinculem-se, estabeleçam parcerias com outras formas de associação de luta e defesa dos

interesses populares, como sindicatos e associações comunitárias. Essa vinculação a outras instituições pode servir à formação dos conselheiros para a participação, para a formação da consciência de classe e para o fortalecimento de ações coletivas de resistência. Nesse processo, os conselheiros terão a oportunidade de aprender formas de organização que lhes possibilitem, por exemplo, a criação de um estatuto específico e o estabelecimento de novos caminhos de atuação.

Outrossim, não podemos perder de vista que reorganizar o Conselho de Escola em um processo de implementação da pedagogia histórico-crítica significa colocar o funcionamento dessa instituição, que já existe na escola, a serviço dos interesses da classe trabalhadora. Tal movimento, no contexto da luta de classes, coloca essa instituição como instrumento de luta pela escola pública em sua especificidade, contra sua precarização, contra seu uso como ferramenta a serviço das forças dominantes hegemônicas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme o exposto no texto introdutório, este trabalho objetivou a elaboração de proposições para a implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental. Apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético e refletimos acerca das tensões que se estabelecem entre a singularidade de uma escola pública específica, que se propõe a implementar uma pedagogia socialista, e sua expressão como parte do fenômeno universal da escola pública na sociedade capitalista. A partir disso, identificamos como unidade mínima de análise a luta de classes na educação escolar.

Destarte, é relevante destacar que essa singularidade é expressão do universal, portanto, há, na realidade do estabelecimento de ensino pesquisado, a possibilidade de identificação de elementos que nos permitem constatar fatores também presentes em outras escolas, sendo possível, assim, que as análises acerca da implementação da pedagogia histórico-crítica nessa escola singular e as proposições de ações aplicadas nela também sirvam, em alguma medida, à instauração dessa pedagogia em outras escolas enquanto expressões do fenômeno em sua universalidade. A pesquisa garante, assim, seu compromisso com a transformação da realidade ao apresentar sugestões e análises teóricas que podem servir à transformação de outras escolas, à luz da pedagogia histórico-crítica.

A unidade mínima de análise, qual seja, a luta de classes na educação, é identificada e expressa na contradição fundamental do fenômeno estudado. Em nosso sistema capitalista, toda a organização social, econômica e política volta-se ao atendimento das forças hegemônicas do capital, que não se coadunam, não se identificam com os interesses daqueles que se utilizam da escola pública que funciona nesse sistema. Ou seja, há, no contexto de organização e funcionamento da escola pública, duas classes em luta pelo uso dessa instituição a serviço de suas necessidades.

A implementação da pedagogia histórico-crítica corresponde à colocação da escola no âmbito da luta de classes, a serviço dos interesses da classe trabalhadora, como pode ser constatado no primeiro capítulo do trabalho, quando essa pedagogia é apresentada, é projetada à luz das elaborações teóricas já existentes e das condições concretas da escola estudada, com suas particularidades, que a tornam singular, portanto, uma realidade irrepetível. Assim, a partir das abstrações, são identificados, como determinações do objeto, como elementos necessários à inserção dessa pedagogia: o investimento na formação de professores, a inclusão de processos de alfabetização na perspectiva histórico-crítica, a superação dos padrões minimalistas de currículo e da prevalência do extracurricular sobre o curricular, a organização do trabalho pedagógico apoiado na defesa da transmissão do conhecimento como atribuição do professor, a desvinculação das ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas, a reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural, o trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular, e a reorganização do Conselho de escola, de forma que ele se torne um espaço de formação para a organização popular.

Esses elementos configuram-se como determinações do objeto perpassadas pela unidade mínima de análise e pelas relações que se estabelecem entre essas determinações, que foram isoladas na realização da pesquisa, em função da busca pela saturação das análises. As determinações identificadas não se isolam na prática: interpenetram-se e condicionam-se reciprocamente, como explicamos na sequência.

Assim, embora, para efeito de análise, tenhamos tratado da alfabetização, da transmissão do conhecimento, do planejamento de educação ambiental e dos conteúdos para o trabalho com as relações étnico raciais de forma separada, são essas questões que se imbricam, implicam-se, relacionam-se, em um processo de elaboração de um currículo que se configura como mais uma das determinações do objeto aqui analisado.

Em outra perspectiva de análise, destacamos as relações de dependência e reciprocidade entre a alfabetização e as demais determinações. Ao mesmo tempo em que

ela se produz de maneira mais eficaz em um processo de ensino que assuma a transmissão dos conhecimentos, ela é condição para a apropriação dos saberes escolares, uma vez que os conhecimentos, em nossa sociedade, encontram-se registrados por meio da escrita. Assim sendo, saber ler e escrever é condição para o sucesso no percurso da educação escolar.

Ademais, a todas as proposições de ações a serem implementadas, que se expressam como determinações do objeto, é requerido o investimento na formação de professores. Ao mesmo tempo, é justamente na formação que surgem essas demandas, que passam a ser questões que necessitam ser tratadas. Ou seja, assim como a formação é requerida à implementação da pedagogia histórico-crítica, esse processo de instauração definirá como deve ser o percurso formativo.

Ainda no contexto do entrecruzamento das determinações, é válido destacar o quanto a formação de professores, na perspectiva aqui assumida, é fundamental para a realização de trabalhos voltados à educação ambiental e às questões étnico-raciais que sejam verdadeiramente críticos. Os conhecimentos constantes nas teorizações da pedagogia histórico-crítica instigam os docentes ao questionamento da realidade social, do modelo de produção vigente. Sem esse questionamento, não há possibilidade de realização de práticas pedagógicas de educação ambiental que sejam, de fato, críticas, que contemplem a crítica ao modo de produção e a realização de abordagens “historicizadoras” críticas, que desvelem verdades no que se refere ao tratamento dos aspectos étnico-raciais.

Outrossim, a compreensão da defesa da transmissão dos conhecimentos, para a qual é absolutamente necessária uma formação consubstanciada nos repertórios teóricos da pedagogia histórico-crítica, é requerida às elaborações da alfabetização, ao desenvolvimento do currículo e à transformação do trabalho sobre a educação ambiental e sobre as relações étnico-raciais à luz dessa perspectiva.

Ainda no campo das análises das relações que se estabelecem entre as múltiplas determinações do objeto, destacamos que a implementação das ações propostas pode ser facilitada ou potencializada pela ação de uma comunidade escolar envolvida de forma consciente com o compromisso de que a escola sirva efetivamente àqueles que dela se utilizam. Isso pode ser assegurado pelas transformações no funcionamento do Conselho de Escola.

Em síntese, a partir da análise das relações que se estabelecem entre as múltiplas determinações do objeto de pesquisa, afirmamos que, ao assumir a luta de classes na

educação e, assim, a implementação da pedagogia histórico-crítica, são ações de grande relevância e, portanto, requeridas: investir na formação de professores; implementar na escola processos de alfabetização na perspectiva histórico-crítica; romper com padrões minimalistas de currículo e com a prevalência do extracurricular sobre o curricular; organizar o trabalho pedagógico apoiado na defesa da transmissão do conhecimento como atribuição do professor; desvincular as ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas; efetuar a reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural, o que envolve o trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular; e reordenar o Conselho de Escola, passando a utilizá-lo como espaço de formação para a organização popular.

Reconhecemos que, nessas ações e proposições, aqui identificadas como exigências da implementação da pedagogia histórico-crítica, não se esgotam as demandas de ações necessárias aos contextos de organização das escolas que se proponham a esse desafio, pois elas foram identificadas a partir do arcabouço das particularidades de uma escola singular. No entanto, sendo essa escola expressão do universal, entendemos que as reflexões acerca dessa escola podem servir a outras instituições que intencionem a transformação de suas práticas à luz da pedagogia histórico-crítica, em especial, por se tratar de discussões que se construíram em função da intencionalidade de, partindo da identificação e do reconhecimento da luta de classes na educação escolar, colocar a escola pública a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

No caso da escola pesquisada, considerando as contradições que se apresentam num processo de implementação de uma pedagogia socialista em uma sociedade capitalista, apresentamos, na sequência, as propostas para a efetivação da pedagogia histórico-crítica que já foram realizadas. Nesse sentido, parece-nos conveniente recuperar uma citação já utilizada no decorrer deste trabalho, na qual Saviani (2011b, p. 119 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 158) destaca a importância de processos como o apresentado nesta pesquisa:

Essa proposta pedagógica surgiu a partir das condições atuais e busca interferir na situação atual, objetivando sua transformação. Neste sentido trata-se de uma proposta que pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre as possibilidades de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico. Entretanto, temos consciência clara de que a possibilidade de sua implantação em larga escala nas redes públicas depende de transformações na própria sociedade, que atualmente não estão dadas e também não se apresentam como viáveis no horizonte próximo, no horizonte imediato. Neste contexto, cabe continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de

articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém, que ela desempenha um papel de resistência. Sua função é manter os educadores mobilizados na busca de novas perspectivas para a educação em nosso país, mostrando que é possível uma educação diferente, mas com a clareza de que ela faz parte de um processo mais amplo e que só poderá ser implantada plenamente quando as transformações no âmbito da própria sociedade também se verificarem.

Assim, apresentamos a seguir as principais transformações na prática pedagógica, à luz da pedagogia histórico-crítica, que já foram desenvolvidas pela escola:

- *Investir na formação de professores*: o processo de estudos das elaborações teóricas da pedagogia histórico-crítica pela equipe escolar teve início em 2016 e continua acontecendo, tendo sido planejada para o de 2019 a continuidade dos estudos com a participação da escola pelo segundo ano consecutivo no Grupo de estudos da Pedagogia histórico-crítica, organizado pelo professor Paulino Orso, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioest). Há demanda de investimento em estudos da psicologia histórico-cultural. De toda a forma, é possível reconhecer a relevância do percurso de estudos da pedagogia histórico-crítica como um processo no qual foi possível desabalar certezas no que refere à adesão às pedagogias hegemônicas, o que pode ter propiciado mudanças nas práticas desses professores para além de seus percursos profissionais nessa escola.
- *Implementar na escola processos de alfabetização na perspectiva histórico-crítica*: a escola incorporou nas práticas de alfabetização as proposições expressas neste trabalho, que foram sintetizadas no modelo de rotina de alfabetização apresentado na seção 3.2.
- *Romper com padrões minimalistas de currículo e com a prevalência do extracurricular sobre o curricular*: a escola tem estado atenta às questões analisadas na seção 3.3, de modo especial ao aspecto do tempo, à resistência à entrada de empresas, já que a escola não fez adesão aos projetos e aos programas optativos da Unidade de Gestão de Educação, à garantia do desenvolvimento dos conteúdos de todas áreas do currículo e à transformação nas formas de abordagem dos conteúdos. Assim,

buscamos um currículo que, cada vez mais, adeque-se ao atendimento das intencionalidades da pedagogia histórico-crítica.

- *Organizar o trabalho pedagógico apoiado na defesa da transmissão do conhecimento como atribuição do professor*: embora não exista mais, por parte da maioria da equipe, resistência à ideia de que seja função da escola e do professor a transmissão dos conhecimentos, a rotatividade, ainda que pequena, no caso dessa escola, faz com que, a cada ano, a instituição receba alguns docentes novos, que, de modo geral, têm seus percursos de formação pautados nas pedagogias do “aprender a aprender”, o que se apresenta como um desafio, no sentido da manutenção da defesa da transmissão dos conhecimentos como elemento basilar para a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, destacamos também a necessidade de maior investimento nos estudos da psicologia histórico-cultural para a possibilidade de melhor compreensão de como deve ser configurada a transmissão dos saberes.
- *Desvincular as ações de educação ambiental das perspectivas pós-modernas*: o projeto de educação ambiental que tinha sua elaboração apoiada nos ideários hegemônicos de educação ambiental foi excluído do projeto político-pedagógico da escola. Há demanda de investimento em estudos acerca dessa temática pelo coletivo de educadores da escola.
- *Efetuar a reformulação das proposições curriculares de viés pedagógico multicultural por meio do trabalho com as questões étnico-raciais e com a cultura popular*: o projeto de cultura popular elaborado a partir do ideário multicultural que a escola desenvolvia foi substituído pela definição de conteúdos curriculares, conforme o exposto na seção 3.5;
- *Reorganizar o Conselho de Escola passando a utilizá-lo como espaço de formação para a organização popular*: os comissariados passaram a funcionar em 2018, e as reuniões, que aconteciam com periodicidade semestral, tornaram-se mensais. Em 2019, foi ampliado o número de participantes. Assim, o mínimo de 2 pais de alunos converteu-se em 2 por turma de alunos, chegando a um total de 44 o número mínimo de participantes, consideradas as 22 turmas. Houve pouco progresso no que se refere às demais questões tratadas na seção 3.6 desta pesquisa.

A tentativa de implementação da pedagogia histórico-crítica utilizada como referência para a elaboração desta pesquisa assim como o próprio resultado da investigação aqui apresentado situam-se no campo dos esforços coletivos de elaboração dessa pedagogia e, apesar de todas as fragilidades que possam ser identificadas ou apontadas, podem ter seu valor reconhecido. Como afirmam Marsiglia e Martins(2015 *apud* GAMA, 2015, p.217), “em tempos em que se acirram as contradições capital-trabalho e a disputa por projetos formativos opostos, não é fortuita a retomada de fôlego e um avanço significativo nas elaborações coletivas acerca da pedagogia histórico-crítica.”

Tendo em vista a realização desta pesquisa em um Instituto de Arte e considerando que a Arte não é tema direto deste estudo, cabe destacar que ela atravessa todo o trabalho aqui apresentado. A defesa de sua importância para a formação omnilateral dos indivíduos, à qual se dedica a pedagogia histórico-crítica, consta nas análises de inúmeros pesquisadores que se propõem a contribuir para a elaboração da pedagogia histórico-crítica. Isso não poderia ser diferente, já que a defesa de sua importância consta explícita nas obras dos autores que inspiram sua elaboração, a exemplo de Gramsci e Vygotsky.

A arte consta como elemento de grande relevância na proposição de um currículo que se coadune com o proposto pela pedagogia histórico-crítica. Está presente na defesa da especificidade da escola como espaço de socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, configurando-se como parte importante do arcabouço dos máximos alcances humano-genéricos de produção de conhecimentos. É elemento fundamental para o tratamento das questões étnico-raciais. Além disso, há expectativas de que as reflexões e as análises aqui constantes sirvam aos educadores de Arte que se proponham a questionar ou desnaturalizar ideias cristalizadas acerca do ensino dessa área que se situam no campo das ideias pedagógicas hegemônicas.





## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Ângelo Antonio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento**: a mediação da literatura infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- AGUDO, Marcela de M.; TEIXEIRA, Lucas André. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela Moraes. (org.) **Pedagogia histórico-crítica**: legados e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 213-234.
- AGUDO, Marcela de M.; TEIXEIRA, Lucas André; TOZONI-REIS, Marília F. de Campos. Educação ambiental crítica e pedagogia histórico-crítica: para além dos interesses privados da escola. *In*: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carreiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru**. 1. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 337-359.
- AMIGOS DO ZIPPY. São Paulo, 2019. Disponível em: [http://www.amigosdozippy.org.br/index/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=83](http://www.amigosdozippy.org.br/index/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=83). Acesso em: abril.2018.
- ASBAHR, Flávia S. F. Idade escolar e atividade de estudo – Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-191.
- ASEC. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://asecbrasil.org.br/>. Acesso em: abril.2018.
- BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora – da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-36.
- BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: jun. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). *O leitor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Contribuições do ensino da educação infantil para o processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 69-89, jan./jul. 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico cotribuições didáticas*. Campinas: Autores Associados, 2018.

DAVYDOV, A. Márkova. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. *In*: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

DELORS. Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2010.

DEL ROIO, Marcos. A mundialização capitalista e o conceito gramsciano de revolução passiva. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* (org.). **Marx, Gramsci e Vigtski: aproximações**. Araraquara: Cultura Acadêmica: Junqueira & Marin, 2009. p.

DELVAL, Juan. Teses sobre o construtivismo. *In*: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. A construção do conhecimento escolar**. São Paulo: Ática, 1998. v.1. p. 15-35.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos** – contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 1. ed. Campinas: Autores associados, 2016.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados. 2011.

\_\_\_\_\_. (org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015.

ELKONIN, Daniil Borissowitsh. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância**. In: Ensinodesenvolvimental – Antologia – Livro 1. LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (orgs.). Uberlândia: EDUFU, 2017.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela Moraes (org.) **Pedagogia histórico-crítica**: legados e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 13-48.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83- 96.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução aos estudos da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Lisboa: Serra Nova, 1976. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos(1910-1920)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GUIMARÃES, Emeb Prof. Carlos Foot. Projeto Político-Pedagógico 2016. Jundiá, 2016.

GUIMARÃES, Emeb Prof. Carlos Foot. Projeto Político-Pedagógico 2017. Jundiaí, 2017.

GUIMARÃES, Emeb Prof. Carlos Foot. Projeto Político-Pedagógico 2018. Jundiaí, 2018.

JACOMELI, Mara R. M.; COUTINHO, Luciana C. S. O Trabalho Didático na História da Educação Brasileira: uma abordagem histórico-pedagógica. *In: SOUZA, Ana A. Arguelho de; CENTENO, Carla Villamaina; LANCILLOTTI, Samira S. Pulchério (org.). O trabalho didático em exame.* Campo Grande: Life Editora: Editora UEMS, 2015.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A perspectiva histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345/31223>. Acesso em: set. 2019.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1988.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **Sobre a educação.** Lisboa: Seara Nova, 1977. v. 1.

LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (org.). **Dicionário Gramsciano 1926 – 1937.** Rio de Janeiro: Boitempo, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx/Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 347-366, abr. 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In:\_\_\_\_\_.* **Curso de Psicologia Geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 71-84. v. 1.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo – contribuições da pedagogia Histórico-crítica.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. O tema da diversidade na Pedagogia Histórico-crítica. *In: MARSIGLIA, Ana Carolina G.; BATISTA, Eraldo Leme (org.). Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora.* Campinas: Autores Associados, 2012. p. 109-146.

\_\_\_\_\_(org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** 1. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 286-300, 2013.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar** – contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2011.

\_\_\_\_\_. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. Crítica à concepção empresarial de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 100-109, jun. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma**.

In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores associados, 2011. p. 147-168.

MENEZES, Irani Rodrigues; CRUZ, Antonio Roberto. Método de projeto x Projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 36, p. 109-125, jan./jun. 2007.

MESQUITA, Afonso Mancuso. A motivação para a aprendizagem escolar segundo a escola de Vigotski. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 147-180.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa quantitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINDLAB. São Paulo, [20--]. Disponível em: <https://www.mindlab.com.br/escolas/#hse>. Acesso em: jul.2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

PARO. Vitor. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Araraquara, 2006.

\_\_\_\_\_. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela Moraes. (org.) **Pedagogia histórico-crítica: legados e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1. ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. v. 1.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Nova Escola**, Brasil, p. 19-31, set. 2000.

POLIDO, Pepita Saloti. **Capoeira na escola: política, ética e estética na roda**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

SACCOMANI, Maria Cláudia. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SACCOMANI, Maria Cláudia S.; COUTINHO, Luciana Cristina S. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar**: as relações raciais entre alunos negros e não-negros. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais, 4).

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 197-225.

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

\_\_\_\_\_. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 59-85.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ. Diretrizes pedagógicas fundamentais da SME – gestão 2013-2016 – Educação como prática política transformadora. Jundiaí, 2013.

SIEMENS. **Experimento**. Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.siemens-fundacao.org/projetos/experimento/>. Acesso em: jul.2018.

SOARES, Mgda. Alfabetização a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

UGAYA, Andresa de Souza. Questões raciais na escola. *In*: MESQUITA, Afonso Mancuso; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva



(org.). **Currículo Comum para Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 316-334.

VIGITSKII, Lev. Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017 p. 103-118.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Obras escogidas. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.