

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUISA FILHO”

– *UNESP*

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA – *FCLAR*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM “EDUCAÇÃO ESCOLAR”

MERILIN BALDAN

**A REPRESENTAÇÃO DO ATO DE ENSINAR: CONTINUIDADES E RUPTURAS DA CONCEPÇÃO DE ENSINO NA PEDAGOGIA TRADICIONAL, NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DA CAPES.**

ARARAQUARA/SP

FEVEREIRO/2011

MERILIN BALDAN

**A REPRESENTAÇÃO DO ATO DE ENSINAR: CONTINUIDADES E  
RUPTURAS DA CONCEPÇÃO DE ENSINO NA PEDAGOGIA TRADICIONAL,  
NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-  
CRÍTICA – UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO  
PORTAL DA CAPES.**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAr/UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar..

Linha de Pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos Sobre Escola e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Arce Hai

Bolsa: FAPESP

ARARAQUARA/SP

FEVEREIRO/2011

Baldan, Merilin

A representação do ato de ensinar: continuidades e rupturas da concepção de ensino na pedagogia tradicional, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica – uma análise a partir das teses e dissertações no Portal da Capes / Merilin Baldan – 2011

248 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Alessandra Arce Hai

1. Pedagogia tradicional. 2. Pedagogia histórico-crítica.  
3. Psicologia histórico-cultural. 4. Correntes pedagógicas.  
5. História das idéias pedagógicas. 6. História da educação. I. Título.

# FOLHA DE APROVAÇÃO

MERILIN BALDAN

**A REPRESENTAÇÃO DO ATO DE ENSINAR: CONTINUIDADES E RUPTURAS DA CONCEPÇÃO DE ENSINO NA PEDAGOGIA TRADICIONAL, NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DA CAPES.**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAr/UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar..

**Linha de Pesquisa:** Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos Sobre Escola e Cultura.

**Orientadora:** Profa. Dra. Alessandra Arce Hai

**Bolsa:** FAPESP

---

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai (FCLAr/UNESP e UFSCar)

Orientadora – Membro Titular da Banca

---

Prof. Dr. Dermeval Saviani (UNICAMP)

Membro da Banca

---

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba (FCLAr/UNESP)

Membro da Banca

Ao meu porto seguro:  
Paschoal, Norma e Aisten  
Sempre e Tanto!

À todos que defendem o Ato de Ensinar e tem  
como projeto uma sociedade estruturada nos  
moldes do socialismo comunismo.

## AGRADECIMENTOS

À sociedade, que está possibilitando-me a formação superior em uma Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade.

À FAPESP pelo imprescindível auxílio financeiro tendo possibilitado a realização desta pesquisa, bem como ao incentivo à pesquisa no Estado de São Paulo.

Aos meus PAIS: Paschoal e Norma; e ao meu irmão: Aisten; por me incentivar em meus sonhos e a dar bases sólidas para seguir meu projeto de vida.

À Alessandra Arce, síntese da professora atenciosa, da orientadora brilhante e paciente e da amiga de todas as horas.

À BANCA DE QUALIFICAÇÃO E DE DEFESA: Alessandra Arce, Dermeval Saviani e Rosa Fátima de Souza Chaloba; pela disponibilidade em participar da banca e pelas contribuições teóricas que me serviram ao longo da minha formação como pedagoga e pelas muitas que virão em minha trajetória.

Ao Guilherme Libanori, pela leitura atenta, as correções precisas e a amizade; principalmente num momento em que dividiu seus afazeres de mestrando com a correção deste material para qualificação.

À Beatriz Alves de Oliveira, Janaina Cassiano da Silva, Lia B. Basile Stopa e Priscila Marília de Oliveira por terem compartilhado minha trajetória na graduação e na pós-graduação, com trocas importantes e compartilhando momentos nem sempre apenas de “rosas” em nossa trajetória.

Aos colegas de pós-graduação em Educação Escolar, na FCLAr/UNESP, por compartilharem o tempo, os conselhos e as dicas na discussão do projeto e dos textos das disciplinas e pela amizade, em especial a Ritta Frattini, ao Saulo Fantato Moscardini e Elaine Cristina Scarlatto.

Ao GARD, Grupo de Apoio a Representação Discente do Programa de Pós-Graduação em "Educação Escolar" (FCLAr/UNESP) que apoiou, incentivou e foi co-participante nas atividades, nas discussões e também nos momentos em que precisei me ausentar do grupo visando à elaboração do material.

Aos meus amigos Lia B. Basile Stopa, Beatriz A. de Oliveira, Ana Karina, Vivian C. de Lima, Ariane Berne, Larissa Morelhão, Guilherme Libanori, Marcela Pergolizzi, Gabriela Vilhaga, Carolina Florida, Dalila, Carolina Ferrarezi, Arthur Kraimmer, Ma. Luiza de Souza, Thais Manieri e Michele C. Costa. Aos amigos de Santo André, distantes no espaço e no tempo, mas sempre próximos, cuja reciprocidade na amizade permanece. Que foram, e sempre serão, a família que eu pude escolher e levar comigo, para onde quer que eu ou que eles irão, sabendo sempre será do mesmo modo: o carinho, a compreensão, a companhia.

Aos PROFESSORES: Carlos Monarcha, Vera Valdemarin, Rosa Fátima, Wilma Patrícia, Maria Regina Guarnieri, João dos Reis Silva Junior, que foram fundamentais nas discussões e na preparação para a elaboração dos meus trabalhos. Em especial à família Ramos-de-Oliveira: Newton, Ledercy e Paula; pela amizade, pela atenção, pelas discussões e, também, por alimentar meu vício e pela ajuda na composição da “minha” biblioteca.

Ao GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais; do HistedBr – UFSCar: Alessandra, Bezerra e Eduardo; Priscila, Marcela e Camila, Deborah e Michele; ao Lalo W. Minto - pelas importantes trocas na discussão da educação (presencial e à distância) e acerca do trabalho educativo.

À Executiva Estadual Paulista de Pedagogia, em especial as gestão 2006/2007 e 2007/2008, pelas discussões promovidas que muito contribuíram para a minha formação e que sempre serei grata.

À seção de Pós-Graduação em Educação Escolar pela rede de comunicação efetiva e importante, em especial à Lidiane Mattos.

Às bibliotecárias da FCLAr/UNESP e da BCO/UFSCar; bem como as bibliotecárias do serviço realizado entre bibliotecas cujo trabalho foi imprescindível para a realização do trabalho. Em especial, ao André Sávio Craveiro Bueno, bibliotecário da Biblioteca da FCLAr/UNESP no auxílio final para a normatização das referências e dúvidas que surgiram. À Deborah Antunes e ao Artur Kraimmer que em muito auxiliaram na busca do material de referência para a pesquisa em suas instituições e cidades em que residiam.

À Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pela rapidez em disponibilizar o material digital de sua dissertação de mestrado, além das contribuições de sua produção acadêmica e científica que muito têm corroborado em meu processo de formação. Aproveito para agradecer aos autores das teses e dissertações, bem como da literatura educacional, por nós utilizados para a realização de nossa pesquisa.

À todos aqueles que de forma [in]direta e que os lapsos de memória não puderam retomar a contribuição para a realização da pesquisa.

"Já não se valoriza um conteúdo, mas um  
continente efêmero"

**Jacques Le Goff**, 1990, p.198.

"Eu, no fundo, não invento nada. Sou apenas  
alguém que se limita a levantar uma pedra e a pôr  
à vista o que está por baixo."

**José Saramago**

## RESUMO

### A REPRESENTAÇÃO DO ATO DE ENSINAR: CONTINUIDADES E RUPTURAS DA CONCEPÇÃO DE ENSINO NA PEDAGOGIA TRADICIONAL, NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA – UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PORTAL DA CAPES.

**Merilin Baldan**

**Orientadora: Alessandra Arce Hai**

Ao estudar a história da educação e a história das ideias pedagógicas observamos no século XX o embate entre o tradicional e o inovador. A crítica promulgada pela Escola Nova contra o Ensino Tradicional denota aspecto negativo do ato de ensinar e, invariavelmente, as ideias pedagógicas que defendem o ato de ensinar são aproximadas com o termo “tradicional”. As correntes pedagógicas que defendem o ato de ensinar, dentre elas: a Pedagogia Tradicional (PT), a Psicologia Histórico-Cultural (PsHC) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PsHC); tem sido alvo de comparações e de críticas pelos movimentos contemporâneos que fazem a crítica ao ensino, denominando-as, sob o julgo negativo do termo “tradicional”. Assim algumas questões têm nos inquietado: Seria possível que a aproximação entre a PT, a PsHC e a PeHC? Em que medida há aproximações e rupturas nas ideias pedagógicas? Quais os interesses em aproximá-las ou em distanciá-las? O **objetivo geral** foi de analisar a defesa do ato de ensinar da PT, da PsHC e da PeHC presente na história das ideias pedagógicas. Para tal, utilizamos como categorias de análise a concepção de sociedade, concepção de homem, concepção de educação, concepção do ato de ensinar (processo de ensino aprendizagem), concepção de professor e concepção de aluno. Os **objetivos específicos** foram (a) investigar a representação do ato de ensinar das correntes pedagógicas nas teses e dissertações presentes no portal da CAPES e (b) analisar a relação entre o “tradicional” e o “moderno” na construção histórica das ideias pedagógicas. O **referencial teórico-metodológico** ancora-se na história das ideias pedagógicas, articulando o materialismo histórico-dialético e as contribuições da Escola dos Annales. A **revisão bibliográfica** compreendeu o levantamento e a análise de vinte e uma produções acadêmico-científicas, sendo treze teses e oito dissertações; bem como conceito de “representação” compreende a dialética entre a realidade e o conhecimento da realidade. O **trabalho está organizado em seis capítulos**: o primeiro capítulo busca discutir a metodologia da

História das Ideias Pedagógicas nas tramas da historiografia. O segundo capítulo trata o ato de ensinar como objeto de estudo na história da educação e na história das ideias pedagógicas, bem como a problemática acerca da sua defesa e da sua negação nas sociedades modernas. Os capítulos três, quatro e cinco abordam, respectivamente, da Pedagogia Tradicional, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica; estão organizados de forma a contemplar: (a) a relação entre o tradicional e o moderno na constituição e na construção das ideias pedagógicas destas correntes, (b) a apresentação sintética das teses e dissertações utilizadas para investigar a representação do ato de ensinar e, por fim, (c) a análise da representação de acordo com as análises das categorias citadas acima. O sexto capítulo apresenta as teses e dissertações que realizaram a análise comparativa entre essas correntes pedagógicas e como são representadas frente às categorias de análise por nós elencada. As nossas considerações finais apresentam a discussão da circularidade, bem como as continuidades e as rupturas das ideias pedagógicas das corrente pedagógicas por nós elencadas acerca do ato de ensinar.

**Palavras-Chaves:** Pedagogia Tradicional, Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural, Correntes Pedagógicas, História das Ideias Pedagógicas, História da Educação.

## **ABSTRACT**

### **REPRESENTATION OF THE ACT OF TEACHING: Continuities and Ruptures Concept of Education In Traditional Pedagogy, Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy – An Analysis From Theses and Dissertations In The Portal CAPES**

Merilin Baldan

Orientadora: Alessandra Arce Hai

By studying the history of education and the history of pedagogical ideas in the twentieth century we see the clash between traditional and innovative. The criticism against promulgated by the New School and Traditional School denotes negative aspect of the act of teaching and, invariably, the pedagogical ideas that defend the act of teaching is approached with the term "traditional." The pedagogical trends that advocate the act of teaching, including: Traditional Pedagogy (PT), the Historical-Cultural Psychology (PsHC) and Historical-Critical Pedagogy (PsHC) has been the subject of comparisons and criticisms by the contemporary movements that make the critique of education, calling them, under the yoke of the negative term "traditional". So we have some unsettled issues: Is it possible that the rapprochement between the PT, and PsHC PeHC? To what extent there are breaks in approaches and pedagogical ideas? What interests or bring them to alienate them? The overall objective was to analyze the act of defending the teaching of PT, and PsHC PeHC present in the history of pedagogical ideas. To this end, we use as categories of analysis the conception of society, concept of man, concept of education, concept of the act of teaching (teaching-learning process), concept of teacher and student concept. The specific objectives were (a) to investigate the representation of the act of teaching pedagogical trends in theses and dissertations present the portal of CAPES and (b) examine the relationship between the "traditional" and "modern" in the historical construction of pedagogical ideas. The theoretical and methodological framework is anchored in the history of pedagogical ideas, articulating the historical and dialectical materialism and the contributions of the Annales School. The literature review included the survey and analysis of twenty-one academic-scientific productions, eight and thirteen theses and dissertations, as well as the concept of "representation" includes the dialectic between reality and knowledge of reality. The

paper is organized into six chapters: The first chapter seeks to discuss the methodology of the History of Pedagogical Ideas in the plots of historiography. The second chapter deals with the act of teaching as an object of study in the history of education and teaching in the history of ideas, as well as the sidewalk issue of his defense and his enticement in modern societies. Chapters three, four and five deal respectively with the Traditional Pedagogy, Psychology and History, Cultural History, Critical Pedagogy, are organized to include: (a) the relationship between traditional and modern in the constitution and construction of pedagogical ideas of these currents, (b) the concise presentation of theses and dissertations used to investigate the representation of the act of teaching and, finally, (c) analysis of the representation according to the analysis of the categories listed above. The sixth chapter presents the theses and dissertations that performed the comparative analysis of current teaching and how these are represented in the face of categories of analysis in the casts. Our final considerations present a discussion of circularity, as well as the continuities and ruptures in the current pedagogical ideas for teaching us about the listed act of teaching.

**Key Words:** Traditional Pedagogy, Pedagogy Historical and Critical, Historical-Cultural Psychology, Current Teaching, Teaching Ideas History, History of Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Área de Concentração .....	p. 23
Gráfico 2 – Instituição de Ensino .....	p. 23
Gráfico 3 – Distribuição nos <i>Campis</i> da UNESP .....	p. 24

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 – Área de Concentração .....	p. 22
Quadro 2 – Instituição de Ensino .....	p. 23
Quadro 3 – UNESP .....	p. 24
Quadro 4 – Pesquisadores .....	p. 24
Quadro 5 – Orientadores .....	p. 24
Quadro 6 – Síntese Comparativa de Scalcon (2002) e nossas reflexões .....	p. 194

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - Referencial Teórico Metodológico.....	26
ou História das Ideias Pedagógicas: Entre as Tramas da Historiografia .....	26
1.1 – Da História à História da Educação.....	27
1.2 - História das Ideias Pedagógicas: Implicações Teórico-Metodológicas .....	30
1.2.1 – <i>História Marxista</i> .....	31
1.2.2 – <i>Escola dos Annales</i> .....	33
1.2.3 - <i>As relações no interior das Ideias Pedagógicas: História Marxista à Escola dos Annales</i> .....	36
1.3 – Categorias de Análise das Ideias Pedagógicas .....	39
1.4 – A guisa de conclusão .....	46
Capítulo 2 – O Ato de Ensinar na Sociedade Moderna: As Continuidades e Rupturas na Defesa da Educação e as Suas Implicações na Pós-Modernidade.....	48
2.1 – O Ato de Ensinar na Sociedade Moderna.....	49
2.1.1 – <i>O Iluminismo, a Revolução Francesa e a República: Caminhos para a Formação do Homem</i> .....	50
2.1.2 – <i>As Filosofias Liberais e Neoliberais nas Ideias Pedagógicas Hegemônicas</i> .....	55
2.1.3 – <i>A Era das Revoluções: O Iluminismo e as Implicações entre Liberalismo e Comunismo</i> .....	61
2.2 – O Ato de Ensinar nas Ideias Pedagógicas: Entre Críticas e Defesas.....	66
2.3 – À guisa de conclusão .....	86
Capítulo 3 – A Representação da chamada “Pedagogia Tradicional” nas Ideias Pedagógicas .....	89
3.1 – A Relação Entre o “Tradicional” e o “Moderno” na História das Ideias Pedagógicas .....	89
3.2 – A Representação do O Ato de Ensinar na Pedagogia Tradicional na Revisão Bibliográfica em Teses e Dissertações .....	97

3.3 – Análises da Representação do Ato de Ensinar na Pedagogia Tradicional .....	107
3.3.1 – <i>Concepção de Sociedade</i> .....	107
3.3.2 – <i>Concepção de Homem</i> .....	108
3.3.3 – <i>Concepção de Educação</i> .....	108
3.3.4 – <i>Concepção do Ato de Ensinar (Ensino-Aprendizagem)</i> .....	110
3.3.5 – <i>Concepção de Professor</i> .....	114
3.3.6 – <i>Concepção de Aluno</i> .....	114
3.4 – À guisa de conclusão .....	115
Capítulo 4 – A Representação da “Pedagogia Histórico-Crítica” nas Ideias Pedagógicas .....	117
4.1 – A Relação Entre o “Tradicional” e o “Moderno” na História das Ideias Pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica.....	118
4.1.1 <i>Afinal, o que é a Pedagogia Histórico-Crítica?</i> .....	119
4.2 – A Representação do O Ato de Ensinar na Pedagogia Histórico-Crítica na Revisão Bibliográfica em Teses e Dissertações .....	121
4.2.1 <i>Análise das Críticas das Ideias Pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica: Qual a direção e sentido da vara?</i> .....	130
4.3 – A Análise da Representação do Ato de Ensinar na Pedagogia Histórico-Crítica .....	132
4.3.1 – <i>Concepção de Sociedade</i> .....	132
4.3.2 – <i>Concepção de Homem</i> .....	134
4.3.3 – <i>Concepção de Educação</i> .....	137
4.3.4 – <i>Concepção do Ato de Ensinar (Ensino-Aprendizagem)</i> .....	140
4.3.5 – <i>Concepção de Professor</i> .....	145
4.3.6 – <i>Concepção de Aluno</i> .....	146
Capítulo 5 – A Representação da “Psicologia Histórico-Cultural” nas Ideias Pedagógicas .....	149
5.1 – A Relação Entre o “Tradicional” e o “Moderno” nas Ideias Pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural .....	149
5.1.1 <i>Afinal, o que é a Psicologia Histórico-Cultural?</i> .....	160
5.2 – A Representação do O Ato de Ensinar na Psicologia Histórico-Cultural na Revisão Bibliográfica em Teses e Dissertações .....	165

5.3 – Análise da Representação do Ato de Ensinar na Psicologia Histórico-Cultural .....	170
5.3.1 – <i>Concepção de Sociedade</i> .....	170
5.3.2 – <i>Concepção de Homem</i> .....	172
5.3.3 – <i>Concepção de Educação</i> .....	175
5.3.4 – <i>Concepção do Ato de Ensinar (Ensino-Aprendizagem)</i> .....	177
5.3.5 – <i>Concepção de Professor</i> .....	182
5.3.6 – <i>Concepção de Aluno</i> .....	185
5.4 – À guisa de conclusão .....	185

Capítulo 6 – A Representação das Aproximações e das Rupturas do Ato de Ensinar entre a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural nas Ideias Pedagógicas .....	188
6.1 – A Relação Entre o “Tradicional” e o “Moderno” no Processo de Aproximação e Ruptura nas Correntes Pedagógicas: Ruptura e Aproximação até que ponto?.....	188
6.2 – A Representação do Ato de Ensinar Comparado entre as Correntes Pedagógicas na Revisão Bibliográfica em Teses e Dissertações .....	190
6.2.1 – <i>A comparação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural</i> .....	191
6.3 - Análise Comparativa do Ato de Ensinar: Bases da Correlação entre a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.....	200
6.3.1 – <i>Circularidade nas Ideias Pedagógicas – O que dizem e o que representam na análise comparativa?</i> .....	200
6.3.1.1 – <i>Relação Entre Homem, Educação e Sociedade</i> .....	200
6.3.1.2 – <i>Relação Educação x Psicologia</i> .....	201
6.3.1.3 – <i>O Ato de Ensinar: Negação x Defesa</i> .....	202
6.3.1.4 – <i>O Vulto do Tradicional</i> .....	202
6.3.2 – <i>Aproximações nas Ideias Pedagógicas – Aspectos Comparativos do Ato de Ensinar entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural</i> 203	
6.3.2.1 – <i>Materialismo Histórico-Dialético</i> .....	203
6.3.2.2 – <i>Relação Entre Educação e Psicologia</i> .....	205
6.3.2.3 – <i>Concepção de Homem</i> .....	206
6.3.2.4 – <i>Concepção de Educação</i> .....	207
6.3.2.5 – <i>Concepção do Ato de Ensinar – O Processo de Ensino-Aprendizagem</i> 209	

6.3.2.6 – <i>Concepção de Professor</i> .....	212
6.3.2.7 – <i>Concepção de Aluno</i> .....	212
6.3.3 – <i>Rupturas nas Ideias Pedagógicas – Aspectos Comparativos do Ato de Ensinar a Pedagogia Tradicional como Antítese da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural</i> .....	213
6.4 – <i>À guisa de conclusão</i> .....	213
Considerações Finais .....	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	228
Apêndice .....	237
APÊNDICE A – Dados Quantitativos: Pedagogia Tradicional.....	238
APÊNDICE B – Dados Qualitativos: Pedagogia Tradicional.....	239
APÊNDICE C – Dados Quantitativos: Pedagogia Histórico-Crítica .....	240
APÊNDICE D – Dados Qualitativos: Pedagogia Histórico-Crítica.....	241
APÊNDICE E – Dados Quantitativos: Psicologia Histórico-Cultural .....	242
APÊNDICE F – Dados Qualitativos: Psicologia Histórico-Cultural .....	243
APÊNDICE G – Dados Quantitativos: Análise Comparativa.....	244
APÊNDICE H - Dados Qualitativos: Análise Comparativa .....	245
APÊNDICE I – Dados Qualitativos Gerais .....	246

## INTRODUÇÃO

“O que está em questão é a amplitude e a qualidade dos conhecimentos transmitidos aos alunos e, de modo geral, o desconhecimento da própria história e, mais especificamente, de nossa história educacional, bem como de nossos pensadores e pedagogos” (SAVIANI & LOMBARDI, 2000, p.2).

“Porque no imenso tecido de acontecimentos, gestos e palavras de que se compõe o destino de um grupo humano, o indivíduo percebe apenas um cantinho, estreitamente limitado por seus sentidos e sua faculdade de atenção; porque [além disso] ele nunca possui a consciência imediata senão de seus próprios estados mentais: todo o conhecimento da humanidade, qualquer que seja, no tempo, seu ponto de aplicação, ira beber sempre nos testemunhos de outros uma grande parte de sua substância. [O investigador do presente não é, quanto a isso, melhor aquinhoado do que o historiador do passado]” BLOCH (2001, p.70).

Este trabalho é parte integrante da pesquisa de mestrado “A Representação do Ato de Ensinar: Continuidades e Rupturas da Concepção de Ensino na Pedagogia Tradicional, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica - Uma Análise a Partir das Teses e Dissertações da CAPES”, sob orientação da Professora Doutora Alessandra Arce, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP (Araraquara) e financiada pela FAPESP.

O tema da pesquisa é fruto das discussões, trabalhos e pesquisas realizados no âmbito da graduação sobre a história da educação e a história das ideias pedagógicas. Os principais trabalhos desenvolvidos neste período foram à iniciação científica “O Jogo na Pedagogia Científica de Maria Montessori e na Psicologia Funcional de Eduard Claparèd – Uma Análise a Luz da Psicologia Histórico-Cultural” (2006-2008/ CNPq-PIBIC UFSCar) e o Trabalho de Conclusão de Curso “A Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural no Desenvolvimento da Psicologia do Jogo de D. B. Elkonin”, ambos sob orientação da Professora Doutora Alessandra Arce.

Nesses trabalhos foi possível aprofundar estudos sobre a influência do movimento escolanovista na história da educação e no âmbito das ideias pedagógicas, principalmente pelas categorias: concepção de homem, de sociedade e de educação,

incorporadas na compreensão de criança, desenvolvimento e jogo. As reflexões sobre o ensino e a defesa deste são, muitas vezes, contrapostas entre o “tradicional” e o “inovador”, denominando, na história da educação, a Escola Tradicional e a Escola Nova.

As pesquisas demonstraram a necessidade de continuar no estudo da História da Educação e das Ideias Pedagógicas. O estudo da Escola Nova é de fundamental importância, pois o movimento provocou uma “revolução copernicana” na educação do século XX, cujas ideias pedagógicas se misturam com o paradigma político das sociedades e as transformações políticas, científicas, sociais e culturais que marcam o período histórico, permitindo duas considerações importantes no âmbito da pesquisa: o (des)conhecimento<sup>1</sup> das aproximações e dos distanciamentos dos seus próprios autores e teóricos em relação à filosofia da Escola Nova e o (des)conhecimento das concepções *ipsis litteris*<sup>2</sup> do que veio a ser denominado, pelo movimento renovador, Pedagogia Tradicional.

Entre outras razões, optamos por trabalhar com a Escola Tradicional, uma vez que esta é fortemente criticada pela Escola Nova, denotando-se um aspecto negativo desta corrente pedagógica e, consequentemente, do ato de ensinar. Ademais, o ato de ensinar da denominada corrente “tradicional” é associada, aproximada pelos críticos contemporâneos, da concepção do ato de ensinar da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a partir do qual, imprimi-se a mesma crítica frente à defesa do ato de ensinar destas correntes. A aproximação realizada pelo movimento crítico, de cunho renovador das ideias pedagógicas, a essas correntes pedagógicas desconsideram as diferenças temporais e os pressupostos destas correntes, o que representa, mais do que uma crítica, uma decisão política de aproximá-las. Cabe-nos responder: Quais os motivos dessa crítica ao ato de ensinar? Quais as razões para a aproximação destas correntes pedagógicas? Seriam elas, de fato, similares no que tange

---

<sup>1</sup> O uso do termo “(des)conhecimento” empregado em nossa pesquisa não é ingênuo de alegar que os autores da história da educação desconheçam por completo as obras e teóricos das Ideias Pedagógicas, porém, na contemporaneidade, haja visto o processo histórico e a transformação do conceito em *slogan* e *metáfora*, esvaziada do conteúdo, resultou, por um lado, a posição política e hegemônica das ideias pedagógicas e, por outro, tem trazido equívocos na apropriação de obras e teóricos. Essa questão será pormenorizada no segundo capítulo desta dissertação, principalmente no que tange o processo político de uso da linguagem em educação, conforme anunciado por Israel Scheffler (1974).

<sup>2</sup> O termo *ipsis litteris* (com variações) é um termo em latim que significa “exatamente igual, com as mesmas letras, literalmente. Utilizaremos este termos ao longo do trabalho chamando a atenção para as formas de representação da Pedagogia Tradicional que não se fazem de forma literal, conceitual, a partir dos seus teóricos, mas principalmente, por meio da crítica empreendida pela renovação e a sua consolidação no discurso pedagógico.

a concepções de Estado, de Homem e, de Educação; bem como nas concepções do Ato de Ensinar, de Professor e de Aluno? Enfim, estas são questões que nos mobilizam para a pesquisa da representação do ato de ensinar nestas correntes pedagógicas, bem como na produção acadêmica e científica que buscam a comparação entre essas idéias pedagógicas.

Não obstante, interessa-nos, também, aprofundar os estudos nas ideias pedagógicas contra-hegemônicas, das quais temos trabalho em nossa formação acadêmica e científica, isto é, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. A defesa do ato de ensinar destas correntes pedagógicas, marcadas pelo referencial teórico baseado no materialismo histórico-dialético, revela a importância da educação para o desenvolvimento do psiquismo humano e a proposta de outro paradigma social (socialista comunista) e, por tanto, representa uma orientação para uma determinada concepção de homem, de sociedade e de educação motivou o interesse nas investigações realizadas, que têm o objetivo de fazer a defesa ao ato de ensinar e de investigar como a concepção de ensino está presente na história da educação e nas ideias pedagógicas. Em conformidade com essa premissa, seria possível que a aproximação entre a Pedagogia Tradicional com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Psicologia Histórico-Cultural? Em que medida há aproximações e rupturas nas ideias pedagógicas? Quais os interesses em aproximá-las ou em distanciá-las?

Nesse sentido, fazemos o uso das seguintes categorias análise: concepção de sociedade, concepção de homem, concepção de educação, concepção do ato de ensinar (processo de ensino aprendizagem), concepção de professor e concepção de aluno; como forma de auxiliar a reflexão frente à apropriação teórica e a representação das ideias pedagógicas destas correntes nas teses e dissertações no portal da CAPES. Acreditamos que tais categorias permitiram compreender quais as continuidades e rupturas da defesa do ato de ensinar foram assumidas, através das ideias pedagógicas das correntes que o defendem: Escola Tradicional, Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, na história da educação.

A investigação acerca da representação da concepção do ato de ensinar nas correntes pedagógicas da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural foi realizada em nossa revisão bibliográfica. Antes de tudo, é fundamental observar o que tomamos sob o termo “**representação**”<sup>3</sup>; a

---

<sup>3</sup> O termo “**representação**” tem sido utilizado de diferentes maneiras e sob distintas concepções na historiografia, por isso, a necessidade de expormos no trabalho o sentido que tomamos do termo em nossa

representação, de acordo com o referencial teórico adotado em nossa investigação: História das Idéias Pedagógicas, com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e das duas primeiras gerações da Escola dos Annales. Para nós, a representação reflete o sentido dialético entre “aparência” e “essência”, a escrita sobre um objeto real/abstrato por meio da sua apreensão e a forma como se descreve, se analisa, se representa.

Frisamos, todavia, que o sentido de “representação” tomado por nós, tal como assevera Falcon (2000), está ligada ao conhecimento histórico e, portanto, abrange a dupla significação: a realidade e o conhecimento da realidade, ou seja, a racionalidade e a objetivação desta realidade e a apreensão do real, a imagem que se tem desta realidade histórica. Essa atenção deve-se ao fato de não confundir a representação ligada ao conhecimento histórico, marcada pela modernidade, na busca da racionalização do conhecimento e nos critérios de verdade na produção do conhecimento, do movimento pós-moderno que utiliza o conceito de representação como forma de demonstrar a relativização da realidade:

Aos historiadores, em geral, a idéia de *representação* aparece como um ponto particularmente sensível – quer como condição de possibilidade da história enquanto conhecimento, quer como conceito-chave da construção e verificação da “verdade histórica”. Do ponto de vista do historiador, portanto, definir o discurso histórico em termos de um mero “artefato lingüístico” (ou retórico-lingüístico) significa afirmar que não há discursos “verdadeiros” ou “falsos”, uma vez que, para poder distinguir entre eles, é preciso admitir uma possibilidade de acesso a uma “realidade” exterior ao próprio discurso. (FALCON, 2000, p. 64)

Nesse sentido, buscamos o conhecimento histórico da defesa e da negação do ato de ensinar das correntes pedagógicas por nós analisadas nesta pesquisa, por meio da representação da concepção de ensino presente nas teses e dissertações no portal da CAPES; analisando como categorias de trabalho as concepções de homem, sociedade, ensino-aprendizagem, professor e aluno, procurando apontar as continuidades e rupturas travadas na defesa do ensino. Afinal, quais serão as implicações da representação do ato de ensinar no movimento de defesa e negação da educação? Elas permitem observar as tensões e as relações de continuidade, de ruptura e de circularidade nas ideias

pedagógicas do ensino? Em que sentido a defesa do ensino por essas correntes permitem aproximá-las ou distanciá-las?

O objetivo específico da nossa pesquisa é: levantar e analisar as teses e dissertações presentes no portal da CAPES que apresentam a **discussão conceitual** das correntes pedagógicas por nós elencadas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e, ainda, análise comparativa entre essas correntes. O segundo objetivo específico surgiu no percurso da pesquisa, no tocante a relação entre o “tradicional” e o “moderno” nas ideias pedagógicas de cada uma destas correntes, demonstrando a necessidade de operar o movimento dinâmico e dialético na construção histórica das ideias pedagógicas. Para atender tal objetivo, o presente material está estruturado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, buscamos discutir a metodologia da História das Ideias Pedagógicas por nós adotada dentro das tramas da historiografia em História da Educação. O objetivo, portanto, vislumbra compreender o desenvolvimento da historiografia e a compreensão das necessidades teóricas da mudança, com a finalidade de atender aos objetivos esperados com a pesquisa. Embora não seja a intenção separá-la do restante da obra e esperamos que não seja assim entendida, buscamos apresentar com detalhamento maior e inserir na discussão o nosso posicionamento em relação aos aspectos da historiografia e observar o entrelaçamento da nossa pesquisa nas categorias de análise do referencial teórico-metodológico adotado. É importante essa discussão para a compreensão da metodologia da História das Ideias Pedagógicas e, principalmente, de apontá-la dentro da historiografia, uma vez que a sua apropriação ainda encontra equívocos de interpretação, de modo que localizá-la dentro da historiografia e desvelar os seus pressupostos é, também, uma forma de demonstrar o compromisso histórico com a veracidade da história e da sua escrita por nós.

No segundo capítulo, buscamos inserir o objeto de estudo, o ato de ensinar, na História, utilizando para isso, os conhecimentos da História da Educação e das Ideias Pedagógicas. Mediante a problemática da pesquisa – *Quais as aproximações e as rupturas na concepção do ato de ensinar na Pedagogia Tradicional, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural?* – e as questões correlatas entre a polaridade da negação e da defesa acerca do ato de ensinar, fomos impulsionadas a retomar a perspectiva da história com a finalidade de buscar a gênese da problemática

atual e, dessa forma, projetar no futuro as implicações da tensão e da necessidade das intervenções.

Mediante tais questões, objetivamos buscar, nestas correntes pedagógicas, a sua concepção *ipsis litteris*, ou seja, recorreremos diretamente às obras e aos autores vinculados a elas; porém, principalmente em relação à Pedagogia Tradicional, se impunha o (des)conhecimento conceitual que ultrapassa as informações fornecidas pelas críticas a essa corrente. Assim, se impôs a nós a necessidade de analisar as representações do ato de ensinar presentes na produção acadêmica e científica: teses e dissertações.

Para isso, as questões em torno da defesa do “ato de ensinar” nas ideias pedagógicas da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural são entendidas, por seus críticos, como idênticas às concepções de ensino-aprendizagem e a representação de papéis do professor e do aluno. Por desconsiderarem o período e o local de produção das ideias destas correntes pedagógicas, reconhecem a permanência da “tradição” para decretar o “velho” na defesa do ensino, pois, não raro, demonstram o desconhecimento *ipsis litteris* destas correntes. Desse modo, pretendemos, no projeto de mestrado, investigar o conhecimento concreto da história e da história da educação como elementos fundamentais em relação à representação das concepções de ensino apresentadas, bem como analisar as fontes de modo diacrônico e sincrônico; referenciando as continuidades e as rupturas, bem como a circularidade das ideias em torno do “ato de ensinar”. Dentro desta perspectiva, salientando as aproximações e distanciamentos internos no movimento das ideias pedagógicas, torna-se relevante observar, também, a relação entre universalidade e singularidade das concepções dos teóricos vinculados às correntes pedagógicas, que demonstram a dinâmica da rede interpretativa das ideias e seus interesses, a fim de garantir, assim, a finalidade da história interessada e comprometida com a verdade.

Dados estes pressupostos do delineamento da pesquisa, preocupou-nos incorporar os critérios válidos da ciência na elaboração da revisão bibliográfica, posto que esta permita ao pesquisador objetivar os trabalhos relacionados à sua questão de pesquisa, formando uma visão de conjunto, segundo a qual poderá verificar as questões problemáticas e as lacunas que possam contribuir com o conhecimento. A revisão bibliográfica, de acordo com Laville & Dionne (1999), pode abarcar uma gama enorme de materiais: bibliografias gerais de referência, de ciências humanas, de disciplinas e de temáticas, dicionários e enciclopédias, índices e inventários, artigos, resenhas, teses,

jornais, bancos de dados informatizados, periódicos, balanços de pesquisa e anuários, etc.

Assim, constituímos a nossa revisão bibliográfica por meio da produção acadêmica científica de teses e dissertações presentes no portal da CAPES como forma de captar a representação do “ato de ensinar” nas correntes pedagógicas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural.

O levantamento bibliográfico configurou-se em três momentos distintos, realizados na Base de Dados da CAPES. Inicialmente, com a finalidade de observar a validade da problemática de pesquisa pretendida, na fase de elaboração do projeto (09/2008), não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse as três correntes pedagógicas – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. No segundo (29/08/2009) e o terceiro (31/11/2009) momentos, os levantamentos foram realizados com maior especificidade, utilizando descritores específicos e de forma sistemática em relação às correntes pedagógicas, muitas vezes denominadas de diferentes formas, bem como suas relações; especificamente, no segundo, concentramo-nos na busca, tendo como descritores as denominações das correntes pedagógicas e, no terceiro, enfatizamos a combinação das denominações das correntes como descritores.

Os trabalhos para a revisão bibliográfica, compreendendo a busca pelos descritores, foram selecionados, primeiramente, de acordo com a vinculação a cada uma das correntes que poderiam contribuir para descrever as concepções do ato de ensinar nestas correntes, seguido dos trabalhos cujo objeto era a análise comparativa entre as correntes pedagógicas. Dada a amplitude do levantamento, considerando as múltiplas denominações das correntes e as correntes complementares de que nos servimos, foi utilizado, ainda, como **critério** de seleção das teses e dissertações os seguintes itens:

1. Análise do título e resumo presente no Portal da CAPES;
2. Investigação da abordagem conceitual das ideias pedagógicas de cada uma das correntes pedagógicas - este critério se deve ao fato de muitas vezes os termos aparecerem como meros slogans ou metáforas, principalmente no tocante ao descritor “tradicional”;
3. Disponibilidade do material em versão digital, para o qual utilizamos a **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação [BDTD]**<sup>4</sup>, bem como a

---

<sup>4</sup> A BDTS está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://bdttd.ibict.br/>

**Biblioteca Digital de Teses e Dissertações** da Instituição de Origem da produção acadêmica científica por nós selecionada;

4. Disponibilidade do material das teses e dissertações publicado no formato de **livro** e, ainda, a possibilidade de realizar o **Empréstimo Entre Bibliotecas** oferecido pela UNESP.

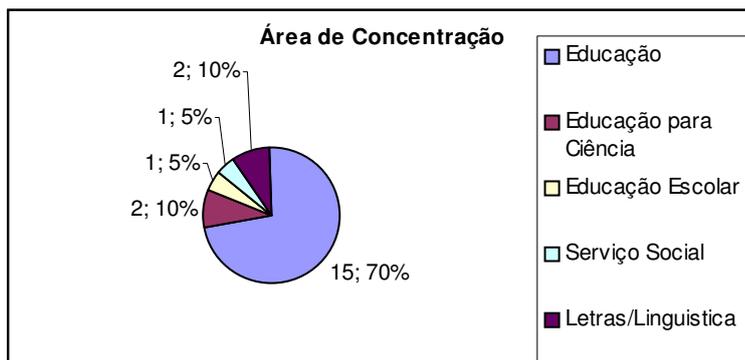
A organização para a apresentação dos resultados desta revisão bibliográfica, de forma parcial, seguirá a seguinte ordem: os trabalhos que apresentam as concepções de ensino das correntes de modo particular de cada uma das correntes e os trabalhos que contemplam a relação comparativa entre as correntes pedagógicas. A descrição do levantamento contempla o número total de trabalhos selecionados conforme os descritores, seguida pela indicação dos autores cujos trabalhos não foram encontrados em formato digital ou publicado em formato de livro. Os trabalhos selecionados e que não pudemos analisar, frente às limitações do acesso do material, encontra-se descrito e justificado em nossos apêndices.

Nesse sentido, apresentamos a partir de agora, os dados quantitativos do levantamento e análise das teses e dissertações por nós utilizadas<sup>5</sup>. Ao total, foram lidas 21 teses e dissertações, das quais 62% (13 unidades) representam teses e 38% (8 unidades) representam as dissertações. A área de concentração, vinculada às teses e dissertações, estão estabelecidas abaixo:

<i>Quadro 01 - Área de Concentração</i>	
<b>Área</b>	<b>No.</b>
Educação	15
Educação para Ciência	2
Educação Escolar	1
Serviço Social	1
Letras/Linguística	2
<b>Total</b>	<b>21</b>

<sup>5</sup> Em nossa introdução trazemos os dados gerais das teses e dissertações, os dados obtidos em cada uma das correntes pedagógicas e nas teses e dissertações que as comparam encontra-se em nossos anexos.

Gráfico 01 - Área de Concentração



A produção acadêmica científica por nós analisada está vinculada a oito instituições de ensino superior, em seus respectivos programas de ensino. A distribuição do número de teses e dissertações em cada uma destas instituições pode ser observada da seguinte maneira: 10% na USPSP, 25% na UNICAMP e por 45% na UNESP, como demonstram a Quadro e o Gráfico abaixo:

<i>Quadro 02 - Instituições de Ensino</i>	
Instituições	No.
Unicamp	5
UFMS	1
UFSCar	1
UFSM	1
UNB	1
USP (SP)	2
UNESP	9

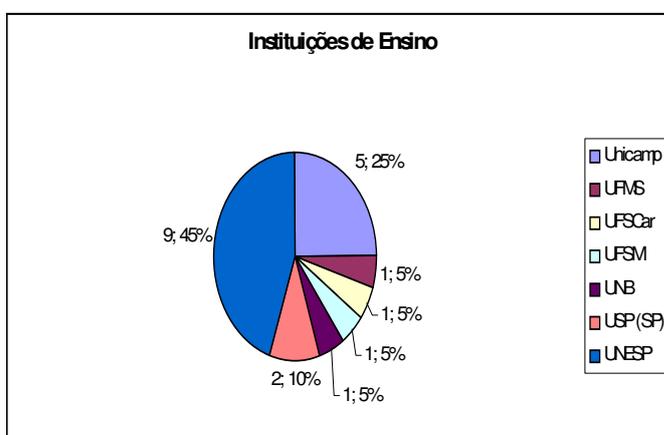
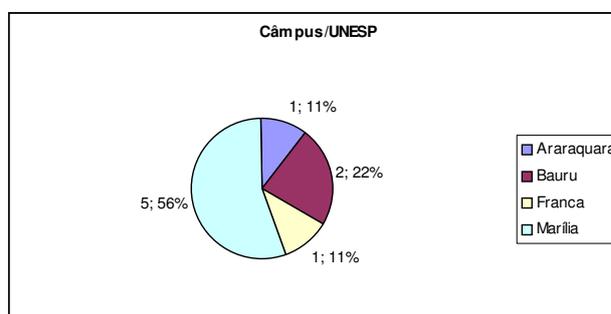


Gráfico 02 – Instituições de Ensino

É importante observar, todavia, que as teses e dissertações da UNESP estão distribuídas por seus quatro campi: Araraquara, Bauru, Franca e Marília, como demonstram a Quadro e o gráfico abaixo:

<b>Quadro 03 - UNESP</b>	
<b>Campi</b>	<b>No.</b>
<i>Araraquara</i>	1
<i>Bauru</i>	2
<i>Franca</i>	1
<i>Marília</i>	5



**Gráfico 03 - Distribuição nos campi da UNESP**

É mister, portanto, apresentarmos os Quadros de número quatro e cinco, nos quais apresentamos, respectivamente, os autores analisados por nós e os orientadores vinculados a estes pesquisadores e trabalhos:

<b>Quadro 04 - Pesquisadores</b>
<b>Autores</b>
Alexandra Vanessa de Moura BACZINSKI
César Sátiro dos SANTOS
Cristina S. QUEIROZ
Dirléia Fanfa SARMENTO
Elisabeth MATTIAZZO-CARDIA
Graziela Lucci de ANGELO
Jaime Francisco Pereira CORDEIRO
Juliana C. PASQUALINI
Luana Pimenta de ANDRADA
Maria José Rizzi HENRIQUES
Marilda Gonçalves Dias FACCI (2)
Maurício Augusto LIBERAL
Mauro Torres SIQUEIRA
Raquel GONÇALVES
Regina Ma. Horta Barbosa de OLIVEIRA
Suze Gomes SCALCON (2)
Vivian Bearzotti PIRES

<b>Quadro 05 - Orientadores</b>
<b>Orientadores</b>
Beatriz Vargas DORNELES
César Aparecido NUNES
Circe Maria Fernandes BITTENCOURT
Dermeval SAVIANI
Djanira Soares de Oliveira e Almeida
Hugo Otto BEYER
João José CALUZI
João Wanderley GERALDI
Ma. Carmem Villela Rosa TACCA
Mara Sueli Simões MORAES
Newton DUARTE (3)
Olga MOLINA
Oswaldo Alonso RAYS
Paolo NOSELA
Raquel Salek FIAD
Silvia Helena Andrade de BRITO
Silvio D. O. GALLO

Desses Quadros, fazemos a ressalta no Quadro quatro, para a autora Suze Gomes Scalcon e Marilda Gonçalves Dias, no qual consta em nossas análises a sua produção

acadêmica científica do mestrado e do doutorado; e, no Quadro cinco, a orientação de Newton Duarte em mais de um trabalho.

Salientamos que esses dados encontram-se sintetizados em nos aspectos gerais, porém há maior detalhamentos nos quadros apresentados nos apêndices do trabalho. Passamos agora, para demonstrar o modo como foram tratadas as análises destas produções e a organização do presente trabalho.

O tratamento objetivado na revisão bibliográfica buscou a seriedade do trabalho teórico-metodológico, destacado em nossa metodologia, pela investigação analítico-sintético das fontes, bem como a concepção de Bakhtin (2008) no trato da revisão de literatura, que, longe de descartar as produções sobre o tema, empreendeu um sério trabalho de leitura dessas obras, trazendo sua síntese. O tratamento da análise das fontes utilizadas poderá ser melhor compreendido na leitura do referencial teórico metodológico, no tocante as categorias de análise das Idéias Pedagógicas, que será abordado em nosso primeiro capítulo.

A partir desta revisão bibliográfica foram estabelecidos os próximos quatro capítulos de nosso trabalho: o terceiro capítulo é dedicado à Pedagogia Tradicional; o quarto capítulo concentra-se na Pedagogia Histórico-Crítica; o quinto capítulo, por sua vez, centra-se na Psicologia Histórico-Cultural; e, por fim, o sexto capítulo apresenta as análises comparativas entre as três correntes pedagógicas.

Estes capítulos foram estruturados com a apresentação da discussão entre o “tradicional” e o “moderno” na constituição ou na construção inventada da tradição em cada uma destas correntes, seguida pela apresentação das teses e dissertações utilizadas para a análise das representações do ato de ensinar em cada um das correntes pedagógicas e, no último capítulo, pelas representações comparadas do ato de ensinar; por fim, há a apresentação das categorias de análise sobre as quais se baseou a nossa investigação.

No último capítulo, ainda, foram tecidas algumas considerações relativas à circularidade, à continuidade e à ruptura das ideias pedagógicas nas correntes pedagógicas acerca do ato de ensinar.

## CAPÍTULO 1 - Referencial Teórico Metodológico

### ou História das Ideias Pedagógicas: Entre as Tramas da Historiografia

Hoje, o escritor que deseja combater a mentira e a ignorância tem de lutar, pelo menos, contra cinco dificuldades. É-lhe necessária a **coragem** de dizer a verdade, numa altura em que por toda a parte se empenham em sufocá-la; a **inteligência** de reconhecer, quando por toda a parte a ocultam; a **arte** de a tornar manejável como uma arma; o **discernimento** suficiente para escolher aqueles em cujas mãos ela se tornará eficaz; finalmente, precisa de ter **habilidade** para difundir entre eles. Estas dificuldades são grandes para os que escrevem sob o jugo do fascismo; aqueles que fugiram ou foram expulsos sentem o peso delas; e até os que escrevem num regime de liberdades burguesas não estão livres da sua ação. BRECHT (1934, grifos no original)

A discussão do referencial teórico metodológico tem a preocupação de abordar a área de conhecimento ligada ao projeto de mestrado (Historia da Educação), bem como o de especificar a linha teórica na qual o trabalho será desenvolvido (História das Ideias Pedagógicas). O delineamento das categorias de análise e os cuidados com a escrita da história revelam as implicações oriundas da concepção da História como ciência/disciplina de investigação analítica, bem como a adesão mediante as possibilidades de correntes/tendências presentes no interior do debate historiográfico. Tal debate apresenta as mesmas similitudes na disciplina de História e de História da Educação, segundo as quais discorreremos de forma articulada, cuja centralidade estará vinculada à apresentação das relações e implicações no referencial teórico-metodológico por nós adotado.

Procuramos organizar o capítulo de modo a contemplar as discussões da História e da História da Educação, no qual serão tratados os aspectos referentes aos métodos de investigação e os cuidados com a escrita da história mediante a concepção adotada. Na sequência, adentramos a História das Ideias Pedagógicas, objeto de estudo no interior da História da Educação, a partir do referencial teórico-metodológico por nós adotado na investigação do Ato de Ensinar. Inicialmente, delineamos a História das Ideias Pedagógicas e apresentamos as relações entre a História Marxista e a Escola dos Annales; posteriormente, apresentamos e discutimos as categorias de análise das Ideias Pedagógicas adotadas em nossa investigação.

Ao finalizar este capítulo, trazemos algumas considerações sobre a importância deste referencial teórico-metodológico na investigação de nosso objeto de estudo, bem

como demonstramos que a discussão demanda maior aprofundamento, que se dará *pari passu* ao nosso processo de formação.

### ***1.1 – Da História à História da Educação***

A relação entre a ciência histórica e a história da educação é permitida de acordo com a compreensão de que os aspectos da estrutura (produção material) e da superestrutura (produção imaterial) da sociedade refletem as formas de relacionamento social entre os homens e as instituições por eles criadas, das quais a escola e a sua práxis estão inseridas.

Ao tratar sobre os progressos da História, Hobsbawm (1998b) evidencia-nos um longo processo de concepção de história, modos de escrita da história, seleção dos eventos/temas narrados e os critérios de verificação de sua verdade. Remonta, assim, o percurso que vai do mito, do fantástico, do maravilhoso, para o racionalismo científico, de verificação da verdade, bem como da história oral passada de pais para filhos ao registro da escrita da história que assumiu diversas alterações estéticas e formalizações. Sua consolidação como campo científico e fortalecimento como disciplina se devem ao século XIX (1890), a partir do qual a história moderna é suscitada por debates historiográficos de concepção e escrita, mudando paradigmas e epistemologias em seu interior.

O **método histórico e a escrita da história**, portanto, apresentam particularidades acordadas às correntes e tendências que surgiram no interior do debate historiográfico e na compreensão do campo de história da educação<sup>6</sup>. A importância da História na estrutura analítica das sociedades humanas, as suas transformações e a produção da vida material e imaterial, em diferentes contextos e situações, incorporam concepções distintas, das quais o historiador acaba se filiando a uma ou outra tendência; conhecê-las é parte do processo de escolha que cada um deve fazer, pois refletem maneiras também distintas de escrever a história, de utilizar métodos e técnicas diferentes e, consequentemente, resultam em diferentes modos de interpretação.

---

<sup>6</sup> Na elaboração do relatório de pesquisa encaminhado a FAPESP, tivemos a oportunidade de discorrer de forma pormenorizada sobre o debate historiográfico, percorrendo de forma linear as continuidades e rupturas entre as correntes e suas tendências: Historicismo, Positivismo Histórico, História Marxista, Escola dos Annales, Nova História e Micro-História. O estudo da historiografia se tornou pertinente dada à configuração da metodologia utilizada, consolidando o arcabouço teórico pelo qual analisamos o tempo histórico e as categorias de análise dos quais lançamos mão em nossa investigação.

A História como campo científico foi reconhecida por Marx e Engels como ciência única dos homens já que, por meio de sua investigação, se poderia compreender o presente a partir da visão retrospectiva do passado e projetar o futuro. Assim, buscou-se substituir o mito pela ciência histórica, da qual Hobsbawm (2009) demonstra o valor da “história analítica” como

[...] aquela que procura analisar o que ocorreu em vez de simplesmente descobrir o que aconteceu. Isso não significa que possa ser usada para se compreender exatamente de que modo o mundo desenvolveu-se de certa maneira, mas ela pode nos dizer de que modo os vários elementos reunidos no interior de uma sociedade contribuem para a criação de um dinamismo histórico, ou inversamente, não conseguem provocar tal dinamismo. HOBBSAWM (2009, p. 11)

O papel do historiador é de grande responsabilidade, pois são aqueles que guardam a “memória” das experiências passadas ou a escrevem não tal como foi, posto que nos é impossível enquanto historiadores, mas o “sentido do passado” que nos cabe revelar. De acordo com Hobsbawm (1998b), o passado é o mecanismo pelo qual os homens apreendem pela sua própria experiência, analisando os erros e os acertos do passado, que levam a enfrentar os problemas do presente e mobilizam os historiadores a perscrutar o desenvolvimento humano e a projetar suas consequências no futuro.

Em outros termos, Reis (2006, p. 27) também instiga a história como ciência da verdade e o historiador como a garantia de sua credibilidade, de modo que somente pela investigação do passado (história) o historiador poderá interrogar, comparar, analisar, escrever a verdade dos fatos como: “*Conhecimento ‘escrito’ do que foi ‘visto’, a história pretende dizer a ‘verdade’ sobre o mundo dos homens*”, segundo o qual o passado se torna conhecível e verdadeiro, diferente do mito, do fabuloso e do maravilhoso.

A **escrita da história** torna-se um elemento fundamental do conhecimento do pesquisador, uma vez que estabelece a relação entre a história (real) com a sua escrita (discurso) da mesma forma que trata o problema político (fazer história) e o sujeito (o corpo/dominado e a palavra/dominante), conforme nos salienta Certeau (2008). De acordo com este autor, é preciso compreender a história como o recorte entre o presente, a arqueologia, o discurso de “quem fala” com o passado, a tradição, o corpo como “papel branco” no qual se circunscreve a palavra dominante e, portanto, sua historiografia é a tarefa de reconhecer o “outro”, a sua voz “silenciosa” entre os códigos

a serem decifrados pelo historiador a fim de converter o discurso para o corpo, reinterpretando o passado não mais com a voz hegemônica dos dominantes, mas com a voz silenciada dos vencidos. Mas, lembra-nos Certeau (2008), o procedimento metodológico na história das ideias pedagógicas revela a necessidade não apenas de classificar entre dois pólos distintos o dominante e o dominado, mas em observar a circularidade das ideias, sua reciprocidade, isto é, a complexificação do “fazer histórico” em suas disputas e relações. Em outros termos:

[...] a historiografia tem, entretanto, esta particularidade de apreender a invenção escrituraria na sua relação com os elementos que ela recebe, de operar onde o *dado* deve ser transformado em *constituído*, de construir as representações com os materiais passados, de se situar, enfim, nesta fronteira do presente onde simultaneamente é preciso fazer da tradição um passado (excluí-la) sem perder nada dela (explorá-la por intermédio de métodos novos). CERTEAU (2008, p.18)

Nas discussões de Certeau (2008), a história e a sua escrita correspondem a um lugar político, do qual o distanciamento histórico é importante para observar a tradição no corpo social, que deve ser analisado pela historiografia como um poder dual (relações/dialética) e representado pelo fazer histórico que vislumbra o corpo silenciado. Em outras palavras, é observar a história por meio da escrita do fato, da reconstrução da mentalidade e da representação de seu corpo, aproximando-se do real desde que os métodos historiográficos empreendidos se configurem na estrutura triangular da historiografia como definida por Certeau (2008): a verdade perante o método e o conteúdo trabalhado, a compreensão do tempo de longa duração e uma história interessada que vislumbra o técnico e o político.

A história é, assim, permeada pela técnica, já que todo lugar e tempo têm suas técnicas de produção, ou seja, fronteiras entre o dado e o criado (representação) e entre a natureza e a cultura (relações), às quais a escrita da história (historiografia) deverá se ater.

Em relação ao **engajamento**, Hobsbawm (1998b) atribui uma relação com os fatos ou com as pessoas; no primeiro caso, há uma nítida relação da posição/concepção de mundo do sujeito atrelado aos critérios de verdade científicos em sua investigação, sendo que no segundo, a representação do espírito de época no sujeito. O engajamento, todavia, não é algo irrealizável, pois a própria ciência em si tem sua escrita engajada (interesse) e refere-se menos aos critérios de verificação da verdade e mais à escolha e

combinação para a sua escrita ou impulso para a descoberta. Entretanto, não se deve confundir engajamento com os critérios de validade científica, uma vez que

Em resumo, para todos os envolvidos no discurso científico, as proposições devem estar sujeitas a validação por métodos e critérios que não estejam, em princípio, sujeitos ao engajamento, independente de suas conseqüências ideológicas e de sua motivação. As proposições não sujeitas a tal validação podem ser, entretanto, importantes e valiosas, mas pertencem a um discurso de ordem diferente. Colocam problemas filosóficos extremamente interessantes e complexos, principalmente quando expressas em algum sentido descritivo (por exemplo, na arte representativa ou a crítica “sobre” alguma obra ou artista específico), mas não podem ser aqui consideradas. Tampouco podemos considerar aqui as proposições do tipo lógico-matemático, já que não estão vinculadas (como a física teórica) à validação por meio de evidências. HOBBSAWM (1998b, p.142)

A importância do engajamento se deve às vantagens a ele visualizadas, pois é o que permite à ciência seu avanço, uma vez que fornece os questionamentos e promove a investigação científica do objeto de estudo que podem, outrossim, revelar novos paradigmas. Por sua vez, há perigos que representam a desvantagem do engajamento quando este se transforma em doutrina ortodoxa que inviabiliza a descoberta da verdade, tornando ilegítimos os resultados obtidos.

Nessa perspectiva, é importante sinalizar que partimos da compreensão da História das Ideias Pedagógicas, em cujo interior metodológico podemos observar a consonância da História Marxista e da Escola dos Annales/Mentalidades, para a concepção de história que utilizaremos na investigação sobre o “*Ato de Ensinar: Continuidades e Rupturas da Concepção de Ensino na Pedagogia Tradicional, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica*”. A apresentação que faremos a seguir, portanto, busca evidenciar as relações metodológicas e, em seguida, a discussão das categorias de análise que serão utilizadas em nossa pesquisa.

## ***1.2 - História das Ideias Pedagógicas: Implicações Teórico-Methodológicas***

De acordo com Saviani (2007, p. 6-77) a história das ideias pedagógicas permite uma compreensão ampla da prática e da teoria pedagógicas, uma vez que o termo “pedagógico” refere-se ao “*modo de operar, de realizar o ato educativo*”; de outra forma, referem-se à estreita ligação entre as ideias educacionais inseridas na prática

educativa às ideias pedagógicas referentes à teoria; ampliando a compreensão de ideias educacionais que demarcavam, por um lado, a análise dos fenômenos educativos, ou seja, as ideias produzidas no campo das ciências tendo a educação como objeto de pesquisa e, por outro, as determinações filosóficas das concepções de homem, de sociedade e de educação.

A História das Ideias Pedagógicas contempla as possíveis relações entre a concepção marxista de história e a concepção da Escola dos Annales, dos quais procuramos demonstrar, primeiramente, sua compreensão particular e, posteriormente, suas relações/similitudes.

### *1.2.1 – História Marxista*

Marx continua a ser a base essencial de todo estudo adequado de história, porque – até agora – apenas ele tentou formular uma abordagem metodológica da história como um todo, e considerar e explicar todo o processo da evolução social humana. HOBASBAM (1998b, p. 181).

A **História Marxista** corresponde ao desenvolvimento teórico e abordagem desenvolvida por Marx e Engels, no século XIX, que compreende a história como única ciência humana que implica considerar o processo histórico por meio da transformação social (modo de produção/materialismo) e as suas diferentes relações (dialética) para o desenvolvimento da infra-estrutura e a super-estrutura. De acordo com Hobsbawm (1998b), a importância da História Marxista reside justamente nessa compreensão dos homens enquanto sujeitos e produtores de história, a partir do seu processo de continuidade e ruptura (dialética), sem negar, todavia, o desenvolvimento humano no decurso da sociedade (materialismo histórico). A interpretação analítica do marxismo compreende: as ideias específicas de Marx quanto ao desenvolvimento histórico; o conflito das classes sociais; as formações, sucessões e transições econômicas que ganham lugar por fazerem crítica ao positivismo; a crítica às teorias baseadas na mudança sem alteração na base estrutural das sociedades e a crítica às tendências ahistóricas. Dentro dessa perspectiva, a análise do desenvolvimento humano assume

uma visão retrospectiva, isto é, vai do máximo desenvolvimento ao desenvolvimento primitivo:

Isto porque é somente a visão retrospectiva que a questão da inevitabilidade histórica pode ser solidamente estabelecida, e mesmo então apenas como tautologia: o que aconteceu era inevitável porque não aconteceu outra coisa; portanto, o que mais poderia ter acontecido é uma questão acadêmica. HOBBSAWM (1998b, p. 175).

Nesse ínterim, a concepção materialista incorpora a relação entre ser social e a sua consciência, da mesma forma que engendra a relação entre a base e superestrutura. O “**Modo de Produção**” assume-se como fenômeno fundamental para a interpretação do desenvolvimento das sociedades humanas ao longo de sua história, incorrendo na transformação da base e da superestrutura, ou seja, nas relações entre o ambiente, o ser social e a sua consciência. Entretanto, o modo de produção não assumiu as mesmas fases, nos mesmos períodos, nas mais diferentes sociedades do mundo, tornando-se fulcral o entendimento de que o modo de produção implica diferentes forças produtivas que demonstram as variações entre as sociedades, sem eliminar, portanto, os fenômenos causais e unilineares. Esse pressuposto compreenderá o movimento real do processo histórico e a relação do sujeito com a estrutura e a sua reciprocidade com a superestrutura, que embora determinada, busca apreender a dinâmica do objeto. Segundo Netto (2006, p.57)

Para ele o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político. A determinação essencial é que a crítica das condições da produção da vida material é somente o ponto de partida para a reprodução teórica do movimento social. Ponto de partida metodológico, não mais do que isso. A crítica das condições da produção da vida material abre a via à reprodução ideal que é simultaneamente explicação e compreensão do conjunto do movimento social, mas não a realiza direta ou necessariamente.

Em suma, o “paradigma” da história marxista poderia ser apresentado pelo materialismo histórico-dialético atrelado à discussão filosófica de suas concepções de homem, de sociedade e de educação. No caso de nossa pesquisa, ao lidar com a querela envolvendo o “ato de ensinar”, isto é, a sua defesa e a sua negação ao longo da história social do conhecimento e as formas assumidas pelas ideias pedagógicas, torna-se necessário compreender a luz da produção material da sociedade que imputa, aos indivíduos, a luta pelo saber.

### 1.2.2 – Escola dos Annales

A Escola dos Annales surgiu do movimento contrário a história historicista no início da década de 1920, consolidada pela fundação da Revista *Annales d'histoire économique et sociale* pela tríade de autores: Marc Bloch, Lucien Lebrve e Lévy Bruhl, que inauguraram o estudo das mentalidades à perspectiva da história totalizante (história social), cujos principais temas são a História Medieval e a História Moderna. A segunda fase da Escola dos Annales ocorreu a partir da década de 1960, principalmente com o trabalho de Braudel, que apresenta um hiato e consolida o estudo das mentalidades como um campo histórico (História das Mentalidades) a partir de sua representação de tempo histórico caracterizado por “tempo longo” (homem e ambiente), “tempo médio” (conjuntura econômica, social e política) e “tempo curto” (acontecimentos). Em relação à primeira e à segunda geração dos Annales, Vainfas (2002) caracteriza como um hiato

A verdadeira ruptura ocorrida na historiografia francesa e responsável pelo surgimento da história das mentalidades parece ter ocorrido, portanto, mais em relação à ‘Era de Braudel’, na qual predominou uma visão totalizante e socioeconômica da história, do que em relação aos primórdios dos *Annales*, no qual as mentalidades eram valorizadas. VAINFAS (2002, p.21 – grifos do autor)

Além destas duas fases, a Escola dos Annales, em sua terceira etapa, é representada, principalmente, pelos trabalhos de Robert Mandrou e Phillip Ariès, dedicados exclusivamente à história das mentalidades. Será esta fase dos Annales que aproximará a história das mentalidades à micro-história (Nova História).

Não deixa de ser curioso o fato de o início da Escola dos Annales apresentar as relações com a História Marxista, uma vez que têm sido negadas por um grande contingente de pesquisadores de ambas as tendências. Sua origem se dá em reação contrária ao positivismo na história, cujo ápice pode ser constatado nas décadas de 1920, tendo o debate prosseguido até a década de 1970. Assim, tal como afirma Hobsbawm (1998b) e demais autores por ele citados, como K. Pomian e Peter Burke; embora a tendência geral fosse a distinção entre as tendências, em muitos países essa relação pareceu mais amistosa e cooperativa, de modo que alguns dos seus teóricos são tidos por marxistas. Uma das convergências entre as tendências se deve ao fato de

relacionar a história econômica e social, principalmente no que tange a primeira e a segunda geração desta vertente, sendo que a terceira envereda para uma nova configuração da historiografia, denominada Nova História<sup>7</sup>.

A concepção de história na Escola dos Annales pode ser compreendida pela escolha do historiador do tema no que tange a busca por compreender os problemas do presente e se ele recorre ao passado, é devido às perguntas que se lhe faz para entender o objeto/homens para, assim, poder prefigurar as suas consequências. Desse modo, Le Goff (apud BLOCH, 2001, p. 24) compreenderá: “*A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: ‘A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda.’*”. De outro modo, a história-problema, que interroga suas fontes e arquivos a partir das hipóteses formuladas sobre o problema, será verificada pela “*busca do erro e da mentira*”.

Devido à incompatibilidade de representação do tempo histórico na Escola dos Annales, frente à interdisciplinaridade, de acordo com Reis (2006), inauguraram o “tempo de longa duração”, representado pela dialética da duração, isto é, pela simultaneidade dos eventos que ocorrem não necessariamente em uma ordem sucessiva e, portanto, sem um vínculo evolutivo, progressivo, centrado, na larga escala do presente.

A esse respeito, importa-nos transcrever uma passagem de Le Goff, referindo-se a representação do tempo em Marc Bloch, e da própria concepção da Escola dos Annales, mesmo que possa parecer longa:

Sobre a complexidade do tempo histórico, sobre a necessidade de explicação histórica, sobre a natureza da história do presente, sobre as relações entre presente e passado, sobre “o ídolo das origens”, sobre a noção de “causa” em história, sobre a natureza da construção do fato histórico, sobre o papel da tomada de consciência, o tratamento do “acaso” e as formas da mentira e do erro em história, sobre a definição de uma busca necessária da “verdade” histórica (sob o pretexto de não ser enganado pela artificialidade da história, a qual ela partilha com todas as ciências, pois só existe conhecimento a esse preço, quis-se negar a existência de uma verdade histórica para se entregar a uma

---

<sup>7</sup> A terceira geração da Escola dos Annales, muitas vezes é confundida com o paradigma da Nova História, ou Micro-História; isto porque, tal ruptura decorreu da crise interna da Escola dos Annales frente à pluralidade interna e a inteligibilidade teórica de seus componentes. Nesse sentido, faz-se mister distinguí-las: enquanto a terceira geração da Escola dos Annales está relacionada a história problematizadora, com a preocupação com as hierarquias e as contradições sociais, bem como com as explicações totalizantes; os membros da Nova História, ‘[...] renuncia, aí sim, a história geral, à contextualização sistemática, à explicação, à totalidade e à síntese’ (Vainfas, 2002, p. 51). Para maiores detalhes, conferir em Hobsbawm (1998), Vainfas (2002), Decca (2006)”.

prática pretensamente nietzschiana de um jogo histórico com regras arbitrárias), sobre a exigência de uma ética da história e do historiador – é preciso partir de novo deste livro. LE GOFF (apud BLOCH, 2001, p.32-33)

A representação do tempo histórico de longa duração apresenta tanto vantagens quanto desvantagens de acordo com a análise de Bakhtin (2008). O lado das vantagens refere-se à visão da realidade que ultrapassa a perspectiva estática para penetrar nas tendências, nas possibilidades e nas antecipações, ao passo que as desvantagens abarcam a visão idealista da compreensão do papel e das fronteiras da consciência subjetiva.

Outra característica importante da Escola dos Annales foi a (re)invenção e reciclagem das fontes<sup>8</sup>, bem como a utilização de variadas técnicas de manuseamento e tratamento das fontes oriundas de diferentes disciplinas científicas<sup>9</sup>. Todavia, nenhuma fonte traz em seu bojo a história; será a perspicácia do historiador em lhe fazer perguntas, questões, para a resolução dos problemas que permitirá o desenrolar da escrita da história. Portanto, de acordo com as questões e as fontes disponíveis, será construída a sua narrativa que, por mais científica e verdadeira, será sempre uma interpretação. Tais afirmações, como se pode verificar, podem levar alguns autores a cair no relativismo e no pós-modernismo (típico da terceira geração: Nova História), que foi combatido pela Escola dos Annales, uma vez que, para seus teóricos, o entendimento da história-problema, isto é, “*A realidade histórica é apreendida pelo sujeito, não através de a priori intuitos, inverificáveis e incomunicáveis, mas através de problemas e hipóteses, através de conceitos, que devem ser verificados pela documentação rigorosamente crítica*” (REIS, 2006, p.38).

O interrogatório às fontes é preponderante para a concepção de história desta corrente, pois compreender “*O passado é, por definição, um dado que nada mais*

---

<sup>8</sup> De acordo com Netto (2006), a renovação das fontes não pode ser atribuída somente a Escola dos Annales, uma vez que os procedimentos da história marxista também abrangem o mesmo repertório e as técnicas. A passagem deste autor é evidente não apenas na questão do uso e tratamento de fontes, mas da proximidade teórica entre a análise marxista e os autores da primeira geração da Escola dos Annales, a saber: “*Um bom leitor de Marx localiza claramente, nos procedimentos de Marx, todo esse material, não só do documento oficial, não só a ata, mas todo um recurso heurístico, que é espantoso, abrangendo, inclusive, a biografia, o memorialismo da época. Marx trabalha isso, a experiência direta, a experiência indireta. E sempre opera um duplo corte, aquilo que os linguistas chamam de trabalho no eixo das simultaneidades e o trabalho no eixo das sucessividades. Marx opera uma pesquisa diacrônica e simultaneamente sincrônica e isto por uma razão de princípio eurístico, uma vez que a gênese não se confunde nem com o desenvolvimento nem com a estrutura.*” (NETTO, 2006, p.59).

<sup>9</sup> Ainda em relação ao tratamento das fontes, BLOCH (2001, p. 81) adverte que há diversas técnicas e ferramentas para lidar com as mais diferentes fontes, trabalhadas nas diversas disciplinas científicas, tornando-se quase impossível ao historiador conhecer a complexidade de cada uma delas; todavia, faz-se imprescindível ao pesquisador ter um conhecimento generalizado das principais técnicas.

*modificara. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa*” BLOCH (2001, p.75); esse conhecimento somente se dará mediante as perguntas que se fazem às fontes, a investigação das hipóteses suscitadas pelos problemas do presente e, mais do que isso, é estar aberto às respostas que as fontes revelam, já que muitas vezes podem revelar dados contrários aos esperados:

Naturalmente, é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas. De tal modo, no entanto, que possa desde o início servir de ímã às limalhadas do documento. O explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso. BLOCH (2001, p.79)

Em suma, de acordo com Le Goff (apud BLOCH, 2001, p. 22), a renovação pretendida na história pela Escola dos Annales é o diálogo e a troca entre as disciplinas científicas, todavia, sem negar a especificidade da história ou se confundir com elas: *“Dialogar com a sociologia, sim; a história precisa dessas trocas com as outras disciplinas ciências humanas e sociais. Confundir história e sociologia, não. [...] Renovar a história, sim, em particular pelo contato com essas ciências; nelas emergir, não”*. Importante frisar que a desconsideração dessa questão, presente nos autores da Escola dos Annales, irá criar um novo paradigma, a denominada Nova História. Parece-nos, ainda, que essa relação demonstra para a Escola dos Annales uma interdisciplinaridade, gerada pela formação de equipes multidisciplinares que possam tratar o mesmo objeto sob diferentes aspectos (natureza e especificidade) de suas ciências e técnicas de manejo e tratamento das fontes, dando densidade e amplitude na investigação, em contraste com a idéia de caber ao pesquisador o domínio de todos os conhecimentos disciplinares para compor a análise de um objeto.

### *1.2.3 - As relações no interior das Ideias Pedagógicas: História Marxista à Escola dos Annales*

De acordo com as análises de Netto (2006), tanto o repertório abrangente das fontes quanto o tratamento dado ao objeto, presentes na História Marxista e na Escola

dos Annales, guardam suas proximidades. Para este autor, a investigação histórica de Marx contempla a experiência direta e indireta, no eixo tanto das simultaneidades quanto das sucessividades, operando anacrônica e sincronicamente o objeto, perante o qual conseguirá transpor aparência e essência e, muito embora elaborando leis de regularidade, sabem-nas tendências. Desse modo, ao lidar com as categorias de análise propugnada por Saviani (2007) para a investigação na história das ideias pedagógicas, estamos cômicos de que se utilizamos uma terminologia que lembra a Escola dos Annales não o deixamos de ver intimamente relacionado com os procedimentos da concepção histórica de Marx debruçado sobre o objeto da educação.

Todavia, as aproximações são limitadas, principalmente quando se observa a configuração conceitual da história das mentalidades que, em conformidade com Ginzburg (2006, p.23),

O que tem caracterizado os estudos de história das mentalidades é a insistência nos elementos inertes, obscuros, inconscientes de uma determinada visão de mundo. As sobrevivências, os arcaísmos, a efetividade, a irracionalidade delimitam o campo específico da história das mentalidades, distinguindo-a com muita clareza das disciplinas paralelas e hoje consolidadas, como a história das idéias ou a história da cultura (que, no entanto, para alguns estudiosos engloba as duas anteriores).

Ao que consta, diferem-se da interpretação de Saviani (2007) ao caracterizar a História das Ideias Pedagógicas. Assim, antes de apresentar as co-relações das correntes teóricas, iniciaremos por uma distinção entre os seus objetos.

De acordo com Vainfas (2002), a História das Mentalidades, muitas vezes confundida com a Micro-História, caracteriza-se pela filiação com a Escola dos Annales, herdeiros das teorias de Bloch e Febvre que romperam com a história historicista para elaborar a interdisciplinaridade e a problematização da mentalidade das massas anônimas (vida, pensamento e sentimento), a partir das condições da vida material, todavia, sem filiar-se a história marxista. A historiografia da História das Mentalidades compreenderá três momentos, conforme Vainfas (2002): (a) o estudo da mentalidade inerente/articulado a totalidades explicativas, (b) a história das mentalidades marxista e (c) ou uma reconstituição simples e ingênua de uma época/evento do passado ou estudo de temas particulares e com valor de mera curiosidade.

O equívoco nos debates da historiografia na década de 1980 resultou no refúgio da história das mentalidades, no que veio a ser chamado de história social ou história cultural, as quais defendiam “[...] a legitimidade do estudo do ‘mental’ sem abrir mão da própria história como disciplina específica, buscando corrigir as imperfeições teóricas que marcaram a corrente das mentalidades da década de 1970” VAINFAS (2002, p. 56)<sup>10</sup>.

A “**História das Mentalidades**”, para Hobsbawm (1998b), sofreu influência da Escola dos Annales e da História Marxista para a sua fundamentação teórica, ao posto que, se de um lado, a maioria dos seus autores estão vinculados, senão desde o início de sua produção, ao menos a partir deste objeto, na Escola dos Annales, por outro, deve à teoria marxista o estabelecimento das relações “[...] entre o mundo das idéias e sentimentos e a base econômica” e a importância das ideias no modelo de base e superestrutura. Assim, dada essa influência inicial, essa tendência também contou com as importantes colaborações de outras disciplinas, a saber: a história cultural e a antropologia social. Assim, Hobsbawm (1998b, p.200) ressalta a importância da “história das mentalidades” quando considerada como um problema da

[...] descoberta da coesão lógica interna de sistema de pensamentos e comportamentos que se adéquam ao modo pelo qual as pessoas vivem em sociedade em sua classe particular e em sua situação particular de luta de classes, contra aqueles de cima, ou, se preferirem, de baixo. Gostaria de restituir aos homens do passado, e principalmente os pobres do passado, o dom da teoria (HOBSBAWM, 1998b, p. 200).

Ainda para este autor, que em parte lembra as ideias de circularidade da cultura elaborada por Bakhtin e trabalhadas por Ginzburg, as ideias/mentalidades surgem no interior e na relação de reciprocidade entre as classes sociais, em movimentos tanto verticais quanto horizontais. Atentam, assim, a partir das categorias de análise, para não isolar os fatos/ideias de seus contextos mais amplos, estruturais e conjunturais, de circularidade e reciprocidade, que constituem a mentalidade de um período histórico.

Ainda nesta perspectiva, a história das ideias pedagógicas faz-se necessária por permitir, tal como ressalta Rossi (2000), uma perspectiva para além do binarismo entre o sim e o não, entre o caos e a ordem, entre o apocalíptico e o progresso. Desse modo, a

---

<sup>10</sup> O debate historiográfico gerou uma série de denominações, muitas vezes equivocadas, sobre as concepções de história e as suas tendências internas, como demonstra a relação da história das mentalidades em suas fases no interior da Escola dos Annales e na Nova História, bem como correntes inauguradas que a contemplavam, como a História Social e a História Cultural. Para melhor detalhamento de a História Social conferir Hobsbawm (1998), que faz um balanço desta corrente.

história das ideias permite que se estabeleçam tanto o “[...] *intercâmbio mútuo que se verifica entre crenças progressistas e angústias apocalípticas*” (Marquard, apud ROSSI, 2000, p.13) quanto as inversões” levadas em cada um dos modos de pensar. Assim, a retomada da história das ideias, para Rossi (2000, p.19), é uma forma de justificar a necessidade de investigar não os fatos conhecidos e reiteradamente retomados, quando muito, com acréscimos de notas explicativas, mas em relação “[...] *a origem dos percursos empreendidos, sobre as múltiplas possibilidades não escolhidas*”.

Queremos aqui ressaltar que a perspectiva por nos adotada para lidar com a história das ideias pedagógicas, vinculada à História das Mentalidades, se deve efetivamente a sua relação com a estrutura social, portanto, vinculada a história marxista, assim retomando a perspectiva marxista da história das mentalidades configurada no campo educacional como história das ideias pedagógicas.

### ***1.3 – Categorias de Análise das Ideias Pedagógicas***

Referência teórico-metodológica só pode servir para abrir o objeto à intervenção do pesquisador. Nesse sentido é preciso lembrar que os fenômenos são sempre mais ricos que as leis teóricas que se possam estabelecer sobre eles. A razão está sempre atrás da realidade, ela não esgota nunca a realidade. Isso lhe dá um sentido de claro conhecimento relativo e não é a mesma coisa que uma perspectiva relativista de conhecimento. NETTO (2006, p.60)

A perspectiva teórico-metodológica que assumimos na investigação está relacionada com a metodologia da Historiografia e a História das Ideias Pedagógicas; cujo instrumento de análise é formado por cinco ferramentas conceituais (categorias) que visam analisar o conjunto caótico das informações de um determinado objeto/período para então sintetizá-lo como conhecimento concreto (SAVIANI, 2007). Embora as categorias possam parecer abstratas, elas são representações dos elementos úteis para desvelar os conhecimentos implicados no objeto de estudo, permitindo uma visão ampla e complexa dos fenômenos que o constituem (BLOCH, 2001, p.130). A elaboração de categorias de análise sempre é utilizada por seus teóricos com a finalidade de melhor contemplarem o objeto de estudo; sendo que a utilizada por nós, explicitamente relacionada com a perspectiva de Dermeval Saviani, encontra-se, por sua vez, vinculada às discussões da teoria marxista e da Escola dos Annales, porém, procurando evitar os erros e equívocos de uma elaboração relativista e eclética.

Em consonância com esta premissa, Certeau (2008) irá advertir que a História trata de reconstruir o fato/objeto por meio das categorias e balizada nos métodos e técnicas da historiografia. Desse modo, faz-se necessário empreender uma vasta revisão da literatura do objeto a fim de reconhecer a distância entre o fato e a ideologia nele encarnada, o aprofundamento no referencial metodológico que permitirá compreender a historicidade da história sobre a qual se fará a interpretação do objeto, a compreensão da inteligibilidade da história, no micro e no macro, com as suas múltiplas determinações, e a análise da mentalidade que promove o entendimento do fato com o pensável, a base com a superestrutura, a estrutura e a mentalidade formada. Estas ideias também se encontram, em maior ou menor grau, na organização metodológica do trabalho de mestrado e nas insígnias do método de análise das ideias pedagógicas.

De acordo com Saviani (2007), a perspectiva teórica adotada busca, ao mesmo tempo, superar o paradigma tradicional da historiografia (positivismo e presentismo) e observar as contribuições da Escola dos Annales; porém, ressaltamos que as relações estabelecidas evitam o risco do relativismo e do ecletismo e, para tal, procuramos discutir as categorias de análise adotadas como referencial teórico-metodológico, apontando as aproximações e os distanciamentos adotados entre a concepção marxista e a concepção da escola dos Annales.

### **1. O Princípio de Caráter Concreto do Conhecimento da História da Educação**

Partimos dos modelos explicativos das complexas relações e determinações históricas no período a ser investigado na história da educação. Segundo Saviani (2007), esta categoria permite estabelecer sistemas explicativos baseados na investigação do conhecimento da realidade determinada pelo objeto de investigação e sua complexa rede de relações e determinações presentes na historiografia e, como demonstra, não basta apenas transcrever/demonstrar as conclusões as quais se chega (descrição), mas, pelo viés da crítica histórica, apontar as conclusões importantes para a vida dos homens.

Ainda nesta perspectiva, BLOCH (2001, p.124) estabelece que

Somos agora capazes de ao mesmo tempo desvendar e de explicar as imperfeições do testemunho. Adquirimos o direito de não acreditar sempre, porque sabemos, melhor do que passado, quando e por que aquilo não deve ser digno de créditos. E foi assim que as ciências conseguiram rejeitar o peso morto de muitos falsos testemunhos (BLOCH, 2001, p. 124).

Diferenciamos, assim, o procedimento científico do **real conhecido** como representação do passado, resultado da análise empreendida a partir de modelos interpretativos, hipóteses, revisões e princípios, com o **real implicado**, de reconstrução de mentalidade, gerando não uma análise, mas postulados do conhecimento exumado sobre o passado como uma restauração do esquecido (CERTEAU, 2008).

Desse modo, o conhecimento em história da educação e o ensino de história da educação muitas vezes são permeados por marcos históricos e generalizantes que inviabilizam ao profissional da educação a correlação entre a vida material da sociedade (base) e a sua correspondência na educação (superestrutura). O referencial adotado na história das idéias pedagógicas, por sua vez, procuram apresentar tal correlação na produção das ideias e práticas educativas..

## 2. A Perspectiva de Longa Duração (Movimentos Orgânicos e Conjunturais)

Temos a finalidade de distinguir os movimentos orgânicos (estrutura) dos conjunturais. De acordo com Saviani (2007), o tempo de longa duração é fundamental para constituir as sínteses explicativas, pois permite compreender as múltiplas determinações do objeto investigado, no caso, o Ato de Ensinar, nas ideias pedagógicas da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Em outros termos,

A questão em pauta foi enfrentada procurando-se articular no tempo longo os tempos curto e médio, para usar a linguagem de Braudel, ou os movimentos orgânicos e conjunturais, na linguagem de Gramsci. Tal perspectiva permitiu estabelecer uma periodização preliminar utilizando eventos (o tempo curto dos acontecimentos) de caráter educacional como os marcos de períodos (o tempo médio das conjunturas) enquanto mediação para entendermos o processo global (o tempo longo das estruturas). SAVIANI (2007, p. 9)

A relevância de tratar com o tempo de longa duração se deve, principalmente, no fato de penetrar nas transformações, de estrutura e de infraestrutura, perscrutando estes reflexos no tratamento do objeto investigado, evitando visões estereotipadas marcadas pelo tempo, isto é, *“As transformações da estrutura social, da economia, das crenças, do comportamento mental não seriam capazes, sem um desagradável artifício, de se dobrar a uma cronometragem muito rígida”* BLOCH (2001, p. 150).

Essa perspectiva é fundamental para compreender não apenas as ideias e personalidades em voga no período de longa duração a ser encetado na pesquisa, mas principalmente, para entender a produção destas ideias no espaço e no tempo. Não obstante, Certeau (2008) levará em consideração a particularidade do lugar de onde se fala e o que se fala ligada aos lugares e ao modo estrutural da sociedade que, por sua vez, transparecerá, com maior ou menor clareza, na superestrutura, na mentalidade, nas ideias. Isto é, ao conhecer o lugar de produção dos discursos e das ideias a partir das determinações socioeconômicas, políticas, culturas e ideológicas, cujas imposições sobre as quais se estabelecem no movimento das ideias hegemônicas em relação às ideias não-hegemônicas e contra-hegemônicas, silenciadas. A formatação metodológica para captar o lugar de produção destas ideias, por sua vez, também repercutirá no modo de captar e escrever a história. De outro modo,

Levar a sério o seu lugar não é ainda explicar a história. Mas é a condição para que alguma coisa possa ser dita sem ser nem legendária (ou “edificante”), nem a-tópica (sem pertinência). Sendo a denegação da particularidade do lugar o próprio princípio do discurso ideológico, ela exclui toda teoria. Bem mais do que isto, instalando o discurso em um não-lugar, proíbe a história de falar da sociedade e da morte, quer dizer, proíbe-a de ser a história. CERTEAU (2008, p.77)

Todavia, é importante ressaltar que a perspectiva de Saviani (2007) incorpora os elementos do tempo de longa duração com base no movimento da Escola dos Annales, mas, principalmente, sob a compreensão teórica de Gramsci na captação dos movimentos orgânicos e estruturais. A relação estabelecida entre as perspectivas adotadas para a elaboração desta categoria é aproximada e favorece a análise no período de longa duração em que é investigada a história das ideias pedagógicas.

Esse procedimento se torna fundamental, principalmente, para demonstrar a circularidade do pensamento, as aproximações e as rupturas que há no interior do movimento das ideias pedagógicas, como já pudemos observar, em trabalhos anteriores (de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso), as proposições dos autores escolanovistas em relação à Filosofia da Escola Nova. Assim, compreender as diferenças e os limites entre as concepções do ato de ensinar nas três correntes pedagógicas elencadas no trabalho de mestrado (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural) permitirá compreender melhor a circularidade e as rupturas de suas concepções, muitas vezes tomadas como iguais.

### 3. A investigação Analítico-Sintética das Fontes (Articulação entre Sincronia e Diacronia)

Temos como premissa a investigação analítico-sintético das fontes levantadas para a investigação do objeto escolhido, relacionando sincronia e diacronia, além de chamar a atenção às características e aos significados dos fenômenos envolvidos.

Nesse íterim, cabe reforçar a análise comparativa entre as fontes de conhecimento que se manifestam, pois acarreta o trabalho de evidenciar tanto as semelhanças quanto as diferenças, como são tratadas por Bloch (2001, p.109) dentro de uma tentativa lógica do método crítico mediante o qual “[...] *a concordância entre um testemunho e os testemunhos vizinhos pode impor conclusões exatamente contrárias*”.

Para Certeau (2008), esse procedimento pode ser identificado como o intermédio entre a situação histórica e o problema do real, que busca não apenas a continuidade e a ruptura, mas também o conceito de circularidade das ideias. Isto implica em considerar a **diferença** como conceito operatório (metodológico) da investigação. Em contrapartida, este autor ressalta a necessidade não apenas de analisar o discurso presente nas fontes (primárias e secundárias), mas também a produção em que se deu o discurso, já que “[...] *tomar o discurso fora do gesto que o constitui, numa relação específica com a realidade (passada) na qual ele se distingue, e não levar em consideração, por conseguinte, os modos sucessivos dessa relação*” CERTEAU (2008, p.51).

O conhecimento sobre as fontes desenvolverá o aparelho científico e tornar-se-á, ele próprio, o objeto de investigação sobre outros aparelhos, isto porque a questão não repousa apenas na renovação das fontes e documentos de análise, dando voz aos silenciados, mas principalmente, saber questionar as fontes e cujo trabalho de investigação gerará o conhecimento. Em outras palavras,

Não se trata apenas de fazer falar estes “imensos setores adormecidos da documentação” e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa que tinha sua posição e seu papel, em alguma *outra coisa* que funciona diferentemente. Da mesma forma não se pode chamar “pesquisa” o estudo que adota pura e simplesmente as classificações de ontem que, por exemplo, “se atêm” aos limites propostos pela série H dos Arquivos e que, portanto, não define um *campo* objetivo próprio. Um trabalho é “científico” quando opera uma *redistribuição do espaço* e consiste,

primordialmente, em *se dar* um lugar, pelo “estabelecimento das fontes” – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras. CERTEAU (2008, p. 83)

Claro que esta perspectiva deverá tomar cuidado em sua análise crítica, de modo que deverá compreender as ideias em seu lugar de produção, construindo modelos que buscam o seu significado no tempo histórico: o seu momento preparatório de gestação, a exploração da ideia no seio da sociedade, os interditos ocasionados pela sua defesa e a voz da dissonante da crítica<sup>11</sup>. Assim, a articulação entre diacronia e sincronia se evidencia tal como CERTEAU (2008, p. 86) revela:

Apoiando-se nas totalidades formais, propostas decisoramente, ele se volta para os desvios que as combinações lógicas das séries revelam. Joga com os limites. Para retomar um vocabulário antigo, que não mais corresponde à sua nova trajetória, poder-se-ia dizer que ela não mais parte de “raridades” (restos do passado) para chegar a uma síntese (compreensão presente), mas que parte de uma formalização (um sistema presente) para dar lugar aos “restos” (indícios de limites e, portanto, de um passado que é produto do trabalho) (CERTEAU, 2008, p 86).

O que poderia ser compreendido pelo processo de verificação da crítica atual sobre o ato de ensinar (síntese do presente), por um lado, iguala as correntes pedagógicas que são produtos de momentos históricos diferentes e sob perspectivas distintas e, por outro, mantém as mesmas críticas estereotipadas, mais no sentido de *slogan* do que conteúdo/conceitualização crítica de seus componentes, na verificação dos dados (indícios de limites, trabalhando no passado reconstruído sobre as ideias pedagógicas) permitirá corrigir as incoerências e as suas implicações. Entendida assim, a história assume o lugar do controle, no qual se verifica a falsificação dos modelos

---

<sup>11</sup> Um exemplo bem sucedido desse tratamento às fontes e arquivos de pesquisa, prestando a atenção em relação à sincronia e à diacronia, é o método “indiciário” de Ginzburg (*O queijo e os vermes*), que constrói os objetos de pesquisa em unidades de compreensão, classificando-os e deslocando-os para uma exploração aprofundada de seus elementos. Conforme Ginzburg (1989), o método ou paradigma Indiciário se deve à relação entre a semiótica e a vida humana, de forma que a adivinhação (futuro) se realiza pela investigação (passado) por meio dos signos, indícios e sintomas (presente). Segundo Freitas (1999), a análise do método demonstra o desejo de ruptura e atenção ao que se faz singular dentro do tempo histórico, ou seja, “o tempo dentro do tempo” na representação de longa duração do tempo. Em síntese, Freitas (1999) ressalta a importância dos princípios teóricos metodológicos da micro-história desenvolvida por Ginzburg, a saber: o movimento de diacronia e sincronia no longo período de duração do tempo histórico, a relação entre o universal e o particular, a interdisciplinaridade como forma de aprofundar os conhecimentos científicos e a negação do caricatural na produção histórica.

formulados a fim de buscar sua reconstituição por procedimentos científicos da disciplina de história.

Em suma, faz-se necessário compreender a produção das ideias pedagógicas de cada uma das correntes pedagógicas, correspondentes de uma determinada base material e de uma condição *sine qua non* da elaboração das ideias e mentalidades, constituintes, entre outros, das ideias pedagógicas e a sua correlação com ideias desenvolvidas em outras circunstâncias, que trazem a tona, senão as mesmas, questões parecidas que são tomadas de forma generalizada e estática.

#### 4. A Articulação Entre Singular e Universal (Local, Nacional e Internacional)

Chamamos a atenção às generalizações estabelecidas pelo olhar atento às características permanentes do período/objeto investigado. Saviani (2007) assevera a necessidade de observar as relações de continuidade e de ruptura, de circulação, de reciprocidade, de determinação e de subordinação das ideias circunscritas no objeto nas diferentes esferas da sociedade humana: o local, o nacional e o internacional.

Esse processo de articulação entre o singular e o universal no tempo de longa duração representa a plasticidade histórica, da qual emergem as múltiplas determinações do objeto, bem como o processo de continuidade e de ruptura, a captação da contradição e a visão específica da história. De acordo com Bloch (2001, p. 153), essa visão do tempo histórico como plasticidade é fundamental, como se pode observar nas próprias palavras do autor:

O tempo humano, em resumo, permanecerá sempre rebelde tanto à implacável uniformidade como ao seccionamento rígido do tempo do relógio. Faltam-lhe medidas adequadas à variabilidade de seu ritmo e que, como limites, aceitem freqüentemente, porque a realidade assim o quer, conhecer apenas zonas marginais. É apenas ao preço dessa plasticidade que a história pode esperar adaptar, segundo as palavras de Bérghson, suas classificações às 'próprias linhas do real': o que é propriamente a finalidade última de toda a ciência (BLOCH, 2001, p. 153).

Dentro desta perspectiva, busca-se não reiterar a totalização, universalização dos fatos históricos, mas evidenciar seus limites, suas manifestações de diferença que compõem o conjunto. A evidência dos desvios mediante a representação da totalidade histórica como evolução costurada pelas descontinuidades e coexistências de sentidos.

## 5. O Princípio da Atualidade da Pesquisa Histórica

Faz-se consciencioso o fato de que a pesquisa histórica é interessada com o intuito de buscar responder as questões/problemáticas do presente a partir da visão/análise retrospectiva ao passado e a projetar no futuro suas conseqüências (Saviani, 2007). Para tal, como afirma Certeau (2008, p.51-54), representa tanto a análise quanto a escrita da história do fato, do real vivido, que assume o poder político do discurso sobre o passado que representam, na escola temporal, os problemas do presente e a projeção do futuro. Para a sua realização de modo inteligível, faz-se necessário a criação/adoção de modos interpretativos destinados a representar o objeto, confrontando-os com a prática real do vivido e do discurso produzido sobre ele. Poderíamos, conforme elucida CERTEAU (2008, p. 54),

No discurso histórico, a interrogação a respeito do real retorna, pois, não apenas com a articulação necessária entre possibilidades e suas limitações, ou entre os universais do discurso e a particularidade ligada aos fatos (qualquer que seja o seu recorte) mas sob a forma da *origem postulada* pelo desenvolvimento de um modo do “pensável”. [...]. A atividade que produz sentido e que instaura uma inteligibilidade do passado é, também, o sintoma de uma atividade *sofrida*, o resultado de acontecimentos e de estruturas que ela transforma em objetos pensáveis, a representação de uma gênese organizadora que lhe escapa (CERTEAU, 2008, p. 54).

Como anunciado em nossos objetivos, o que nos orientou à investigação se deve ao fato do (des)conhecimento das concepções de ensino defendidas pelas correntes pedagógicas que o defendem de maneiras contrapostas, no tempo e no espaço, pelas correntes que veem o “ato de ensinar” de forma negativa.

### 1.4 – A guisa de conclusão

As discussões até agora percorridas quanto ao referencial teórico-metodológico permitiram-nos compreender os métodos e as implicações da investigação analítica da história, bem como as preocupações com a escrita da história. Nesse ínterim, as relações entre a História Marxista e a Escola dos Annales (duas primeiras gerações), visualizadas e sintetizadas no presente trabalho revelam-nos, em parte a necessidade de aprofundar

os estudos neste campo, bem como revelam-se pertinentes para a consistência teórica da pesquisa, inclusive, pela consciência das implicações.

As categorias de análise mostraram-se pertinentes à investigação pretendida, principalmente, por permitir, com o tempo de longa duração, a compreensão das continuidades e rupturas operadas no interior das ideias pedagógicas, fruto das mudanças da sociedade e da mentalidade, ou seja, tanto na infraestrutura quanto na superestrutura. Arelada a essa compreensão, tem-se a articulação entre o singular e o universal, evitando as generalizações ou distorções, ou seja, além das relações de continuidade e ruptura, torna-se imprescindível compreender a circularidade entre as ideias e as representações obtidas.

A investigação analítica-sintética das fontes tem nos permitido compreender as relações entre a infra e a superestrutura da sociedade, das quais essas correntes pedagógicas emergiram, além da relação entre a concepção (análise das obras) e a sua representação (revisão bibliográfica em teses e dissertações). Dessa forma, revela-nos a atualidade da pesquisa histórica, operando no processo de (des)conhecimento das ideias pedagógicas e as implicações que se têm operado na defesa e na crítica ao ato de ensinar na história da educação.

O princípio do caráter concreto da história da educação, como parte da história, revela a importância desta ciência para a análise da história concreta dos homens e suas complexas relações no desenvolvimento da sociedade e no próprio desenvolvimento dos homens.

Todavia, a partir das categorias de análise estabelecidas para a investigação acerca do ato de ensinar, verificaremos, no período de longa duração das ideias pedagógicas, os movimentos de defesa e de negação do ensino na sociedade moderna. Quais seriam os movimentos que incorporam a defesa do ato de ensinar? Quais as implicações que o ato de ensinar incorpora que, por sua vez, levam a sua negação na história da educação? Quais os sentidos orgânicos e conjunturais que favorecem a sua defesa ou a sua negação em diversas esferas e momentos históricos? Em que sentido podemos determinar a complexidade do ato de ensinar na sociedade moderna?

O estudo acerca da defesa e da negação do ato de ensinar se impõem como uma investigação necessária das suas implicações no discurso pedagógico contemporâneo a partir do conhecimento concreto da história da educação, pelas quais procuraremos responder essas e outras questões.

## **Capítulo 2 – O Ato de Ensinar na Sociedade Moderna: As Continuidades e Rupturas na Defesa da Educação e as Suas Implicações na Pós-Modernidade**

Este capítulo visa discutir o objeto de estudo, o Ato de Ensinar, dentro do referencial teórico-metodológico adotado em nossa pesquisa. Nesse sentido, é importante observar que a problemática que envolve o ato de ensinar está inserida no constructo da organização social, política, econômica e educacional da sociedade moderna e, para desvelar suas implicações, faz-se necessário utilizarmos o *princípio da atualidade da pesquisa histórica* na qual retomamos o passado para verificar o poder político do discurso produzido ao longo do período histórico, construindo uma representação nefasta do ensino. Para tal, não poderíamos também, deixar de considerar o *princípio de caráter concreto do conhecimento da história da educação*, cujo modelo explicativo das complexas relações e determinações de produção e representação política do objeto investigado, reflete a análise da (re)construção da mentalidade do real vivido e implicado, de forma interessada, ou seja, vislumbrando a análise crítica da construção de uma determinada representação do ato de ensinar, haja vista os interesses hegemônicos, políticos, que envolvem a produção deste discurso.

Portanto, não seria possível compreender/realizar estes princípios, sem lançar mão do *princípio de longa duração do tempo histórico*, entendido aqui, mais do que a larga escala do tempo, a análise da complexa e múltipla determinações dos elementos históricos no período em que o objeto de estudo se insere. No caso, para desvelar as implicações e as conseqüências da defesa e da negação do ato de ensinar na sociedade contemporânea, será necessário retroceder a análise histórica ao passado, no qual as idéias hegemônicas atuais foram germinadas, de modo a observar as suas conseqüências, evitando um regresso à barbárie cuja projeção ao futuro se faz presente. Em outros termos, a *história analítica* da qual partilhamos, observa no transcurso histórico, o *engajamento* da crítica da sociedade a fim de evitar a barbárie e a pensar em um modelo social e educacional que supere o antagonismo social e a dualidade pedagógica.

Dessa maneira, ao observarmos a atualidade do discurso e da representação do ato de ensinar na sociedade atual, balizada nos princípios liberais da sociedade capitalista, será necessário retomar a sua organização social e seus reflexos no pensamento educacional, ou seja, para isso, faz-se necessário retroceder a história ao período da Revolução Francesa e do movimento Iluminista, que deflagraram o modelo

republicano de sociedade e de educação e, portanto, do pensamento da formação do homem necessário para esta sociedade. A complexidade e as determinações dos debates acerca desta formação, social e educacional, engendram as mesmas preocupações que ainda hoje se realizam no seio da sociedade liberal e, por isso, a sua retomada é imprescindível.

Nesse sentido, o presente capítulo está estruturado em três momentos distintos: a retomada histórica da construção social e educacional da sociedade liberal, perpassando o pensamento do liberalismo clássico e contemporâneo; seguido da análise atual no que tange as correntes hegemônicas que negam o ensino, uma vez que partilham dos mesmos pressupostos; e, portanto, permitindo a análise das implicações liberais no discurso político contra o ato de ensinar vivenciado no decurso histórico e a vislumbrar suas conseqüências. A produção do discurso, como verificamos, mantém-se alinhado as ideias hegemônicas do liberalismo e, portanto, corroboram para o antagonismo social e o dualismo educacional, por isso, a atualidade histórica da sua investigação como forma de desvelar suas conseqüências e as suas implicações.

### ***2.1 – O Ato de Ensinar na Sociedade Moderna***

Os movimentos do século XVIII, o Iluminismo e a Revolução Francesa, são fundamentais para compreendermos as raízes da influência da filosofia política nas ideias pedagógicas, marcadas pelos conflitos de classe, e as distinções por meio da educação. Entre outras razões, procuramos apresentar de forma sucinta os aspectos relacionados aos princípios liberais, desde o liberalismo clássico até o ultraliberalismo (contemporâneo), passando pelos seus principais teóricos, que permite compreender as implicações do ato de ensinar e, portanto, a postura política da defesa e da negação do ensino; bem como o debate instaurado a partir do século XIII já permite-nos vislumbrar a escolha realizada para a formação do novo homem para a construir a sociedade moderna capitalista.

Os pressupostos políticos e filosóficos na organização social e na formação de um novo homem passam pelos princípios liberais, que demarca(ra)m a circularidade das implicações relativas a defesa ou a negação do ato de ensinar.

De acordo com Carlota Boto (1996), por um lado, as ideias políticas liberais incluídas nos termos da Enciclopédia e, por outro, as ideias pedagógicas representadas

por estes dois movimentos que estão na base da Educação Moderna. Desse modo, a análise conjunta com as ideias da “economia clássica” e a “crítica da economia política” permitirão aprofundar as relações entre as ideias latentes da educação como aparelho ideológico do Estado, bem como os discursos de negação da Escola por meio dos seus ideólogos a partir da divulgação e concepção do ato e dos métodos de ensino. Tais pressupostos, presentes no projeto educacional da república, de cunho liberal, trazem uma série de implicações, como anuncia Reis Filho (1995), inclusive para as ideias pedagógicas hegemônicas, como a Escola Nova e as demais correntes que dela se originaram e que estão vinculadas aos princípios liberais. Assim, ao analisar a partir do Iluminismo e da Revolução Francesa, que delineou, ou mesmo decretou, a continuidade das distinções educacionais que chegam a nós nos dias atuais, como assevera Lins (2003).

É importante, ainda, compreender que os pressupostos pedagógicos, que inicialmente refletem as concepções de educação, têm sido transplantadas de forma velada nos princípios metodológicos das correntes pedagógicas hegemônicas, ancoradas no liberalismo e, assim, naturalizando as diferenças e exasperando cada vez mais contra o ato de ensinar<sup>12</sup>.

### *2.1.1 – O Iluminismo, a Revolução Francesa e a República: Caminhos para a Formação do Homem*

O pensamento e o projeto de formação presentes no Iluminismo e na Revolução Francesa, para a construção de uma sociedade moderna, liberal e republicana, reivindicava, como referência e sustentáculo da formação do homem novo e da cidadania, uma escola única, laica, gratuita, universal a todas às crianças, de ambos os sexos. A defesa dessa educação se realiza até hoje, revitalizando o projeto iluminista e liberal, nunca efetivou a promessa de emancipação; no Brasil, encampada por várias gerações, desde os reformuladores republicanos à política contemporânea (tanto da direita como da esquerda), o projeto também não foi efetivado.

---

<sup>12</sup> Para uma revisão pormenorizada do ato de ensinar na sociedade moderna, indicamos as obras de Franco Cambi (História da Pedagogia), Mario A. Manacorda (História da Educação: Da Antiguidade aos dias atuais) e Inês Dussel e Marcelo Caruso (A Invenção da Sala de Aula), bem como reportando especificamente ao ato de ensinar no Brasil, indicamos Dermeval Saviani (História das Ideias Pedagógicas no Brasil) e Rosa Fátima de Souza (História da Organização do Trabalho Escolar do Currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil), entre outros.

Cabe destacar as distinções entre o Iluminismo e a Revolução Francesa, embora fosse impossível descartar sua imbricada relação, dado o dinâmico movimento da história e dos fenômenos a ele pertinentes, constructos da mentalidade de uma época.. O iluminismo sintetiza um amplo movimento da intelectualidade da época, marcado pela crítica ao obscurantismo e ao dogmatismo, à ordem das instituições, e, embora suas ideias estabelecessem parâmetros para a reforma social, jamais propuseram a revolução.

Isto porque, conforme Hobsbawm (1981), embora o período de dupla revolução (Revolução Francesa e Revolução Industrial) tenha engendrado consequências sociais, causando uma insatisfação geral dos ricos e dos pobres, seus descontentamentos/reivindicações foram catalisados nos movimentos de “radicalismo”, de “democracia” ou de “república”, como forma de evitar a inquietude de uma revolução social, afirmando-se modelos distintos segundo as classes sociais: (a) classes altas – liberalismo moderado, formado por uma monarquia constitucional ou sistema parlamentar; (b) classes médias – liberalismo radical, com o ideal político na república democrática, porém somando um conjunto variado e confuso para garantir a unificação de seus ideais; e, (c) classes operárias – socialismo, que marcou a tradição comunista na política. Assim, podemos verificar que se no âmbito das ideias políticas havia grandes divergências que frearam a revolução social, apesar do incalculável número de transformações que decorreram dessa dupla revolução no âmbito das conquistas científicas, culturais e educacionais.

A orientação pedagógica do movimento enciclopedista como um todo se vincula à preocupação didática de sistematizar todo o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, classificado em categorias e conjuntos de saberes, demonstrando o profundo caráter do conhecimento no constructo da humanidade e no progresso da sociedade e da cultura.

A complexa relação entre o homem, a sociedade e o conhecimento que marca o renascimento nos revela o processo de (res)significação do conhecimento, das suas instituições e da orientação da ciência para garantir o progresso do homem pelo racionalismo presente no processo de classificar e qualificar esse conhecimento, como nos apresenta Peter Burke (2003). Se, por um lado, os debates surgiram sobre a relação entre a vocação religiosa com o conhecimento e a prática profissional leiga com o conhecimento, por outro, garantiu a pluralidade do conhecimento e a consolidação dos campos de estudo, ressaltados pela imprensa literária, que caracterizou o movimento de *Reforma*. As profissões dos homens de letras, a serviço da igreja, do Estado e da

imprensa, além de serem consolidadas, atingiram posições políticas importantes, bem como favoreceram a institucionalização do conhecimento como campo de verdades e reforçaram a identidade destes indivíduos em determinados campos e funções.

O período denominado *Renascimento* é marcado por um movimento cultural que emergiu após a Idade Média, que introduz as humanidades em detrimento dos aspectos tradicionais da cultura e do conhecimento até então conhecido e produzido, resultando em uma “revolução científica”, caracterizada por um momento em que a “nova filosofia” associam-se as ideias e provocam uma série de modificações na vida e no conhecimento. Nesse ínterim, o movimento *Iluminista*, fundamentado em três fenômenos decorrentes desse processo – a perda do monopólio da Igreja sobre a educação, a expansão da pesquisa e as agências de financiamento destas e amplas reformas econômicas, sociais e políticas – se estrutura e provoca grandes modificações. Nessa perspectiva, de acordo com Burke (2003), o período representa uma enorme variedade e marca as distinções do conhecimento, o qual passou a ser categorizado e classificado como teórico e prático, filosófico e empírico, ciência e arte, conhecimento público e conhecimento privado, e uma série de outros termos. A discussão é profunda quando as implicações destas questões representam os elementos balizares para o pensamento da educação popular, o conhecimento legítimo e o conhecimento proibido. Sem contar, também, com as diversas formas de classificação do conhecimento: árvore (hierarquia) e sistema (relacional).

A enciclopédia ganha, portanto, uma potencialidade para a reformulação social, econômica e política da sociedade, como podemos observar na importante passagem escrita com referência à modificação da estrutura do conhecimento, do ensino, do currículo e da própria disciplina. É elucidativo observar como o próprio termo enciclopédia traduz esse movimento, nas palavras de Burke (2003, p.89):

O termo grego *encyclopedia*, literalmente ‘círculo do aprendizado’, originalmente se referia ao currículo educacional. O termo passou a ser aplicado a certos livros porque estavam organizados da mesma maneira que o sistema educacional, fosse para assistir os estudantes em instituições de ensino superior fosse para oferecer um substituto para essas instituições, um curso para autodidatas. Não é de surpreender que, nessa época em que o ideal de conhecimento universal ainda parecia ao alcance, as enciclopédias fossem às vezes compiladas por professores universitários, entre os quais Giorgio Valla, que ensina em Veneza, e Johann Heinrich Alsted, que ensinava em Herbrón, na Alemanha.

Esse processo de tomar a classificação presente na enciclopédia como currículo escolar e orientação do ensino promoveu, como aponta Boto (1996), uma série de ressonâncias, descontinuidades e deslocamentos dentro do movimento e do espírito do *Iluminismo*. Nesse caso, a autora demonstra os conflitos do Iluminismo a partir da matriz teórica de três pensadores deste período que nos permite captar os conflitos da história das ideias: (a) Rousseau – contemporâneo e colaborador do movimento enciclopedista, apresenta as críticas aos rumos que o Iluminismo, evidenciando a ligação profunda entre a educação, a política e a sociedade: “A pedagogia rousseuniana funda-se em uma discussão sobre o método e sobre o contorno do homem a ser ensinado. Emílio é fruto de uma sociedade civil, deverá atuar em meio à corrupção e, no entanto, apresenta-se como representante da espécie em seu potencial de virtude. Educação capaz de driblar a própria ordem pública, a pedagogia de Emilio é o ensino fundante que corrobora o intenso papel ocupado pelo ato de ensinar no imaginário social do Século das Luzes francês” (BOTO, 1996, p. 32)”. (b) Já para Helvéticus, cujas influências compreendem o pensamento de Locke e de Rousseau, compreende a educação como poder de condicionar os homens, isto é, o homem é visto como uma “tabula rasa” na qual a sociedade lhe inscreve os comportamentos e os hábitos desejáveis. (c) Por fim, Diderot, relativa o poder da educação, embora defenda o projeto burguês de educação, com o ensino enciclopédico voltado para a elite. Em outras palavras, observa-se em maior ou menor grau, o poder do ato de ensinar no movimento Iluminista, como ideal de formação do homem (Emílio, de Rousseau), as implicações da compreensão do poder educativo na conformação de hábitos e comportamentos, bem como a defesa de uma educação dualista. Estas três matrizes ultrapassam a marca do tempo e nos chegam, cada vez mais radicalizada e esvaziada do conteúdo.

Em suma, o século XVIII, no qual o Iluminismo e a Revolução Francesa ocorreram, apresenta uma intensa relação entre a educação e a política, engendra um longo debate da capacidade das ideias pedagógicas para a formação do homem novo, cidadão, e concede à educação papel fundamental e, por isso, acarreta uma série de críticas ao método tradicional, notadamente da Companhia de Jesus, embora esse ensino tivesse grande repercussão no período, como atestam uma série de pesquisadores (Snyders, Durkheim e Gusdorf); principalmente devido ao novo modelo de criança decorrente de Rousseau (educação natural espontânea e maturação biológica), Helvétius (ação educativa como moldagem de indivíduo) e Diderot (ensino enciclopédico), como a pouco se pormenorizou. Nestes contemporâneos, observa-se a relação entre educação

e Estado, bem como a preocupação, em maior ou menor grau, quanto à educação popular. A educação, com tríplice função – bem-estar individual, familiar e estatal –, operava em todos os âmbitos do ensino e da instrução: colégios, professores e alunos. O sentido da educação, todavia, apresentava diferenças entre o período Iluminista, no qual o espírito da igualdade e liberdade se conflitava com o viés dualista de classe social e a radicalidade da revolução francesa tomou a escola como dever do Estado, tornando-a única, gratuita, laica e com co-educação.

Os princípios da Revolução Francesa devem ser estudados a partir do debate das raízes, possibilidades e tradições a respeito da promessa/profecia de ruptura com o Antigo Regime e a inauguração do “novo”, da formação do homem novo. Nessa perspectiva, a derrocada da tradição (antigo regime e educação da nobreza) incorpora o projeto de formação – a instrução para alguns, focada na razão e nas instituições oficiais, e a educação popular, para todos, focalizada na virtude e na moral. Desse modo, a transformação da estrutura social imergia no terror para instaurar o novo, aniquilando as possibilidades de se diferenciar do “morto”, do cessar do terror, e escolher o projeto republicano, que apresentava o espírito da revolução. A pedagogia revolucionária, que tinha como objetivo instaurar o novo, debateu-se nos modelos que permitissem regenerar a população do obscurantismo.

A escolha do projeto republicano, calcado na liberdade do indivíduo, dentro do espírito revolucionário, foi defendida por Benjamim Constant; em parte, sobrepondo-se a força para a manutenção de uma liberdade coletiva propugnada pela revolução radical. Esse projeto também encontrou embates no tipo de contrato social: por um lado, Hobbes propunha a soberania do Estado sobre a vida de todos os cidadãos com a finalidade de assegurar a vida social, por uma legislação arbitrária e neutra e, por outro, Rousseau (embora não paternalizado, é a grade escopo) atribui a virtude sobre a ética (relativa) da escolha individual.

A própria sociedade é inaugurada, assim, sob a perspectiva da língua e da nação (no sentido previsto pelo movimento enciclopedista), integradas pela língua nacional, fundadora e forjadora do sentimento patriótico, a ser ensinado. O ensino, elemento revelador do projeto revolucionário, abarca, desde a infância, as relações técnicas (ler, escrever e calcular) e morais (hábitos e comportamentos) que foram dualizadas como instrução (para poucos) e a educação (para todos). É nesse íterim que Carlota Boto (1996) apresenta os “paradoxos” entre o movimento Iluminista e a Revolução Francesa no campo das ideias pedagógicas, uma vez que a estrutura e o sistema de educação

revolucionária trariam os mesmos embates quanto à oficialização da educação e à defesa da educação familiar, isto é, de um lado a educação é vista como regeneração e, de outro, em pleno sistema social/capitalista, não deixa de ser dual. Nessa perspectiva, duas correntes entram em conflito: Condorcet e Lepletier<sup>13</sup>.

Desse modo, como destaca Hobsbawm (1981), o período de dupla revolução, associa a natureza das ideias políticas e das ideias pedagógicas, que ganharam hegemonia: a educação catalisa os seus princípios e fundamenta o ideal de formação. A educação passou, então, a ser um caminho sobre o qual orientavam-se as tendências para o progresso da civilização e do próprio homem; porém, sua estrada não estava aberta a todos os indivíduos. O ensino, nesse período, era marcado, por um lado, pela negligência da alfabetização por motivos políticos e, por outro, pelo vínculo como mecanismo de obediência moral e disciplinamento dos cidadãos dentro do espírito do novo homem a ser formado. Assim, o valor social do conhecimento e da educação e os obstáculos interpostos na sua caminhada promoveram “[...] a competição individualista, a ‘carreira aberta ao talento’ e o triunfo do mérito sobre o nascimento e os parentescos, através do instrumento do exame competitivo” (HOBSBAWM, 1981, P. 212).

Sob tais pressupostos, cabe-nos, neste momento, compreender como as ideias políticas da economia, em suas vertentes clássica e crítica, relacionam-se com o projeto da Educação Moderna e com as Ideias Pedagógicas Hegemônicas.

### *2.1.2 – As Filosofias Liberais e Neoliberais nas Ideias Pedagógicas Hegemônicas*

---

<sup>13</sup> Enquanto o projeto de Condorcet vinculava política e educação dentro da perspectiva de acreditar que o ato de ensinar era capaz de modificar a estrutura mental dos indivíduos para o exercício de uma nova sociedade, trilhada com os instrumentos racionais do progresso científico (razão) e as regras civis (política) que resultaria numa formação de sentimento de nação como felicidade plena da humanidade. Já o projeto de Robespierre, declamado por Lepletier, foi reprimido e eliminado por chocar o “novo/ inovação” com o “velho/tradição”, pois o ato de ensinar deveria contemplar a instrução (técnica e moral) e a educação (formação do novo homem em um novo tempo), bem como vinculando o financiamento proporcional as classes e a gestão democrática. Pode-se observar que ambos os projetos demonstram-se atuais na educação, a separação entre educação e instrução esteve vinculada aos debates da educação e principalmente, destinadas a esferas distintas, isto é, enquanto a instrução (conhecimento) era dirigida à elite, a educação (comportamento) era voltada às classes populares, bem como a educação como instrumento de conformar os indivíduos dentro da ordem/estrutura societária como previam. Para maior detalhamento, conferir Boto (1999).

Tais pressupostos da relação entre a educação e a econômica política clássica apresentam-se de forma cada vez mais naturalizadas nos pensamentos político e econômico contemporâneos, os quais podemos compreender pelos ideólogos Keynes, Hayek e Friedman, com a finalidade de observar as relações que as suas teorias têm com as ideias pedagógicas hegemônicas. Para isso, todavia, é mister compreender o processo de análise iniciado por Ana Maria Moura Lins (2003), que realizou o percurso com o enfoque nos intelectuais que antecederam os protagonistas por nós escolhidos para este trabalho.

Ana Maria Moura Lins (2003) demonstra a necessidade de compreender o discurso do liberalismo sobre a educação ou, mais especificamente, pelo discurso que nega a educação, observar a diacronia na história das ideias que colocam a escola, nas sociedades capitalistas, como “aparelhos ideológicos do Estado”. Neste sentido, demonstra as transformações na esfera social e do trabalho e as necessidades dela emanadas – inicialmente, pelo comércio/capitalismo mercantil e, posteriormente, pela indústria/capitalismo industrial, detacando-se dois aspectos: a compreensão da riqueza e as implicações no processo educacional.

De maneira geral, o período de liberalismo clássico é definido por Hobsbawm (1981) pela vinculação das ideias de que a formação do homem se dá mediante o conhecimento científico e técnico sobre a natureza, cujos reflexos foram visualizados pela aplicação do racionalismo a todos – as ciências, o caráter individual e o utilitarismo do conhecimento.

Para Adam Smith (*apud* LINS, 2003), os homens transformaram as diferenças naturais, por meio da divisão do trabalho, em diferenças sociais que levaram à acumulação de riquezas (diferenças artificiais); entretanto, para Thomas Mun, a riqueza artificial era o meio mais eficiente de alcançar o poder e o acúmulo de capitais. Seguindo uma ordem cronológica, Thomas Mun e William Petty (*apud* LINS, 2003) viveram no período de transformação social e cultural da sociedade, cujo combate ao desperdício da riqueza natural, a luta contra o feudalismo e a implantação da burguesia, exigiu a ação violenta na (re)educação dos indivíduos. Em outros termos, Lins (2003, p.41) argumenta:

Entende-se que a burguesia, no seu afã de maximizar o comércio e a produção de mercadorias, concebe o ato de educar de acordo com suas necessidades, e isso se manifesta diferentemente ao longo da história. No momento da acumulação primitiva dos diversos países da Europa,

são encontrados inúmeros relatos que denunciam a utilização da força e da violência como código de ética empregado pela classe detentora dos meios de produção, com a finalidade de submeter à massa humana às novas necessidades. Vale lembrar que a Inglaterra, no reinado de Henrique VIII, marca cerca de 72 mil indivíduos para a força. A França de Luis XVI (1777) envia os seus ‘vagabundos’ para as galés. A Holanda, no edito de Carlos V (1537), toma medidas semelhantes (Marx, PP.853-854)

Em seguida, Mandeville (apud LINS, 2003) apresenta os valores da sociedade burguesa, que se constituiu no poder apresentando os valores morais e éticos. Para esse autor, a classe dos laboriosos é que garante os prazeres e a riqueza da classe burguesa dominante e, por isso, a segunda deve continuar a expropriar a primeira da riqueza material e do saber. A escola assumiria não mais a função da ordem religiosa, onerosa aos interesses capitalistas, nem para formar os princípios de civilidade, que poderia levar a questionar a ordem, mas se restringiria ao ensino da disciplina para o trabalho. É nesse sentido que Adam Smith (apud LINS, 2003), no contexto da consolidação da indústria manufatureira na Inglaterra, discorrerá sobre as consequências do trabalho da gente comum, que vive da venda do seu trabalho e cuja ausência do exercício mental os transforma em “estúpidos”, em diferenciação à educação de classe buscada pela burguesia, como descreve Balzac. Adam Smith anunciará a necessidade não da escola cuja educação, por um lado, é longa e impede a concorrência da massa de trabalhadores e, por outro, não garante os investimentos, como acontece com as máquinas, mas a defesa da liberdade de escolha da profissão, orientada pela necessidade do trabalho e não pelas exigências das corporações de ofício (LINS, 2003).

Ao demonstrar o pensamento de Quincey, Lins (2003) observa a tentativa de substituição do trabalho infantil por homens adultos, aumentando, por um lado, o número de trabalhadores e, consequentemente, promovendo a reorganização da divisão internacional do trabalho, substituindo os métodos violentos pelos aspectos ideológicos assumidos pela Revolução Francesa (igualdade, fraternidade e liberdade) e, por outro, a prescrição da escolarização para as crianças, que passou a assumir como critério para empregá-las posteriormente, pois o progresso industrial assim exigia.

Seguindo esse pensamento, Lins (2003) observa as análises de Tocqueville a respeito do princípio de “igualdade” na América do Norte que, embora tratasse a educação como obrigatória a todos os homens livres, exclui parte significativa da população não considerada como livre. Nesse sentido, a autora observa as contradições da análise de Tocqueville, já que o fracionamento da população e da riqueza (Lei de

Sucessão) e a obrigatoriedade da Escola Pública não abarcavam todos os indivíduos, como atesta a seguinte passagem:

A igualdade é um princípio que orienta as relações entre os iguais: entre os proprietários. Ela é, sem dúvida, a motivação que cria as escolas públicas americanas e que as torna acessíveis a toda a população, sob penas pesadas para aqueles que nelas não matriculem seus filhos.

Nesse cenário capitalista que se desenvolve na América, 'existe [...] outra coisa ainda, além da imensa e completa democracia' (TOCQUEVILLE, 1977, p. 243).

Essa 'outra coisa' é a presença do escravo africano para o trabalho em determinados tipos de lavoura, assim como a presença do indígena, que é considerado marginal à sociedade por não se submeter à escravidão do capital. Isso desmonta, de certa forma, a tentativa de mascarar as necessidades e condições que sustentam o capitalismo nas colônias.

Assim, Adam Smith (*apud* LINS, 2003) denuncia a degradação física, moral e cultural do trabalhador, principalmente após a maquinofatura, e, cuja evolução natural do programa da divisão do trabalho leva à completa ignorância e estupidez a classe que vende o trabalho para a sobrevivência. Assim, se, por um lado, defende a livre circulação do trabalho/trabalhador e do capital, por outro, observa os deveres do Estado na interferência/financiamento da educação pública – pois a sociedade é responsável pela situação do trabalhador – por meio de um conteúdo mínimo e fundamental. Garnier (ano), por sua vez, se coloca diametralmente em oposição a essa compreensão, considerando que o Estado não pode interferir na educação, pois as diferenças são frutos das diferenciações naturais existentes entre os homens na sociedade.

Dentro desta perspectiva, Lins (2003) compreendeu que a Escola Moderna do período manufatureiro do capitalismo era vista como uma instituição capaz de interferir no processo natural da divisão de trabalho, despertando os embates sobre a viabilidade ou não da educação popular, bem como os conflitos acerca da interferência ou não do Estado no provimento da educação pública. O século XIX, portanto, orienta-se pela valorização da escola, desde que esta atenda o perfil dos interesses da sociedade capitalista, tornando-se obrigatória a escolarização mínima para as crianças da classe trabalhadora.

Assim, trazemos como síntese os princípios liberais na perspectiva da formatação da educação e, por conseguinte, das ideias pedagógicas, a saber: a liberdade/libre escolha, a concorrência e a formação mínima necessária para o trabalho.

De que modo esses princípios foram transformados no desenvolvimento do liberalismo ao longo do século XX e como o seu fortalecimento na ideias pedagógicas decorreu são o tema que passamos a tratar agora na perspectiva das ideias dos teóricos liberais da economia política do século XX: Keynes, Hayek e Friedman.

Segundo Hobsbawm (1998a), Keynes defendia a sua classe, a “burguesia instruída” – apoiando o Partido Liberal Britânico, fora consultor econômico profissional dos governos de guerra posteriores a Primeira guerra Mundial. A Grande Depressão, tendo provocado uma grande recessão econômica e o desemprego em massa, exigiu que um grupo de intelectuais, políticos e economistas formulassem propostas para salvar o Estado. A proposta de Johan Maynard Keynes, juntamente com outros atores, deu origem ao Estado Intervencionista, denominado de “*Welfare State*” – “Política do Bem Estar Social” – no qual o Estado faria intervenções nos setores da economia, da educação, da saúde, etc., a partir do qual uma série de políticas foram tomadas.

Os princípios liberais apregoados por Keynes (1964), no que toca a liberdade, a propriedade e o individualismo, são amenizados, de certa forma, pela atuação do Estado Intervencionista, que procura equilibrar o *corpus* social diante das desigualdades elevadas na distribuição de renda e as consequências dela decorrentes. Tais ideias demonstram a fase de transição entre os princípios da teoria clássica, compartilhados com o movimento iluminista e a revolução francesa, cujos princípios não negavam a atuação do Estado na busca de condições igualitárias, como no caso da educação, mas que não deixava de lado as inovações/demandas da sociedade contemporânea na introdução dos discursos da parceria público-privada e na descentralização do poder, os quais, no âmbito da educação, ganharam peso enorme. É pertinente, compreender, todavia, que as reflexões dos princípios de Keynes (1964) se concentrem no âmbito da administração da estrutura de ensino.

É importante notar que as ideias políticas de Keynes não deixam de defender o liberalismo em si, como demonstram algumas de suas declarações sobre a teoria de Hayek e congêneres, bem como tinha como determinação conter a crise cíclica do capitalismo, ou seja, como solução em frear a adesão ao movimento socialista e ao projeto comunista que estava prosperando em outras partes do globo.. As suas ideias, principalmente no campo da educação, irão retomar o papel do Estado no sentido mais intervencionista.

A insustentabilidade do modelo econômico liberal, sob a denominação do “*Welfare State*”, com o Estado Intervencionista, foi denunciada por John Maynard

Keynes; desse modo, a economia capitalista liberal é substituída pelo neoliberalismo, isto é, pela política do “*Estado Mínimo*”. Os defensores do neoliberalismo econômico eram crentes na correlação entre livre mercado e liberdade individual, condenando qualquer política que se interpunha ou restringia um destes elementos, dentre os quais destacamos: Friedrich Von Hayek e Milton Friedman. Segundo Hobsbawm (1995, p.399), a disputa entre os teóricos liberais e os ultraliberais foi um processo que ia além dos ditames políticos e econômicos, como a passagem ilustra:

A batalha entre keynesianos e neoliberais não era nem um confronto puramente técnico entre economistas profissionais, nem uma busca de caminhos para tratar de novos e perturbadores problemas econômicos. (Quem, por exemplo, tinha sequer considerado a imprevisível combinação de estagnação econômica e preços em rápido crescimento, para a qual se teve de inventar o termo ‘estagflação’ na década de 1970?). Era uma guerra de ideologias incompatíveis. Os dois lados apresentam argumentos econômicos. **Os keynesianos afirmavam que altos salários, pleno emprego e o Estado de Bem-Estar Social haviam criado a demanda de consumo que alimentara a expansão, e que bombear mais demanda na economia era a melhor maneira de lidar com depressões econômicas. Os neoliberais afirmavam que a economia e a política da Era de Ouro impediam o controle da inflação e o corte de custos tanto no governo quanto nas empresas privadas, assim permitindo que os lucros, verdadeiro motor do crescimento econômico numa sociedade capitalista, crescessem.** De qualquer modo, afirmava, a ‘mão oculta’ smithiana do livre mercado tinha de produzir o maior crescimento da ‘Riqueza das Nações’ e a melhor distribuição sustentável de riqueza e renda dentro dela; uma afirmação que os keynesianos negavam. **Contudo, a economia nos dois casos racionalizava um compromisso ideológico, uma visão *a priori* da sociedade humana.** (Hobsbawm, 1995, p.399 – grifos nossos)

Tais ideias serão, neste momento, analisadas à luz da obra representativa dos principais economistas do século XX que se dedicam à crítica do Estado Intervencionista e à fundamentação do novo ideário do capitalismo, refletindo profundamente na mudança cultural e interferindo nas ideias pedagógicas.

Entre os anos de 1940 e 1970, se anuncia a teologia neoliberal econômica, que defendia um sistema capitalista de completa liberdade de mercado, fazendo críticas às demais políticas do oriente e, principalmente, à vertente ocidental do capitalismo de Bem Estar Social. A principal, e talvez uma das primeiras, críticas ao Estado de Bem Estar Social, foi anunciada em 1944 por Friedrich Von Hayek em “A Estrada da Servidão”, onde fazia uma crítica à política adotada por Keynes: O Estado Intervencionista. Essa crítica, todavia, somente ganhara proporção na crise da década de

1970, quando a política do “Welfare State” não conseguiu se sustentar. A obra de Hayek, desse modo, apresenta crítica sobre o Estado Intervencionista e propõe a política do “Estado Mínimo”, uma vez que acredita que o próprio mercado deveria fazer o controle das economias livres.

Milton Friedman (1988) irá, inicialmente, retomar as suas ideias que se contrastavam com as ideias hegemônicas, no caso, o keynesianismo, bem como os problemas relativos à ingerência do Estado; em seguida, quando o sistema keynesiano finalmente transforma-se em ruína, retoma às suas ideias filosóficas (“Capitalismo e Liberdade”), conquistando o público por meio de seus pensamentos de cunho mais prático e útil (“Liberdade de Escolha”), cuja relação com o programa televisivo de mesmo nome garantiu o tema para conversas informais e o desenvolvimento de alternativas indispensáveis para os temas de crise.

Ao contrário das ideias de Keynes (1964), no que tange a influência precípua na administração e estrutura escolar, as ideias de Hayek (1977) e de Friedman (1988) ultrapassaram o âmbito da administração/regulação da estrutura e sistema educacional para recair largamente sobre as ideias pedagógicas. Em outros termos, os princípios liberais de descentralização e a defesa precípua da iniciativa privada transformaram a compreensão e atuação em relação à administração; a forma de conceber o sistema e a estrutura educacional, bem como os princípios de liberdade, de individualismo e os discursos relativos à educação demonstram suas relações com as ideias pedagógicas.

### *2.1.3 – A Era das Revoluções: O Iluminismo e as Implicações entre Liberalismo e Comunismo*

Nesse sentido, é importante destacar, tal como enunciado na primeira parte deste trabalho, que o projeto educativo para a formação do homem novo sempre estará atrelado ao paradigma do Estado (concepção de sociedade, de homem e de educação) e, portanto, podemos afirmar a consonância entre as ideias políticas do liberalismo e as ideias pedagógicas hegemônicas. Como Carlota Boto (1996) assevera, as discussões da formação do homem novo, influenciado pelas ideias do Iluminismo e da Revolução Francesa, apresentam as contradições (aproximações e distanciamentos) da natureza do Estado formado por duas classes antagônicas: aqueles que detêm os meios de produção

e aqueles que possuem a força de trabalho<sup>14</sup>, sendo tal antagonismo acompanhado pelo dualismo educacional. Entre outras razões, afirma Silva Junior (2007, p.151), “*O movimento da esfera educacional, na sua especificidade, é orientado pelo movimento do processo de reprodução social, que pode ser apanhado nas reformas do Estado e da política, nas suas relações mediadas com a economia*”.

Os princípios do liberalismo mostrados ao longo do trabalho, embora com vertentes e tendências históricas, se aplicam a diferentes dimensões da vida em sociedade, tal como demonstra Chaves (2007): na área política, se caracteriza pela descentralização da economia e a regulação pelo Estado (termos legislativos) e pelo Mercado – Estado Mínimo; na área econômica pela livre concorrência e iniciativa – Liberdade Formal; na área social, pela autonomia da iniciativa privada, cabendo apenas a regulamentação legislativa do Estado para prover a livre concorrência – Privatização; e no campo educacional, cabendo a regulação do Estado, mas delegada à livre iniciativa privada e contra a sua gratuidade e obrigatoriedade. Tornando mais explícita a ideia dos princípios liberais, segundo Chaves (2007, p.38)

No que diz respeito à educação, pode-se perceber, por esse breve resumo, que o liberalismo é, em princípio, contrário a teses como a da obrigação da educação e do dever do Estado de oferecer educação (mesmo que não gratuita). Para o liberalismo, não é função de o Estado oferecer, nem mesmo regulamentar, a educação, que só deve ser regulada pelo mercado. Por aí se vê que o liberalismo se contrapõe a alguns dos princípios e tendências da educação atual. O progressivismo e o chamado movimento da Escola Nova, por exemplo, embora compatíveis com o liberalismo em vários aspectos, não são liberais na medida em que encampa(ra)m a luta pela escola pública (CHAVES, 2007, p. 38).

Todavia, é pertinente fazer dois parênteses. O primeiro deles se refere às ideias de Chaves (2007), defensor do liberalismo, que não desmentem as principais críticas realizadas no campo da educação contrárias às ideologias e ideias hegemônicas no campo político e pedagógico. O segundo parêntese foca a questão dos princípios básicos do liberalismo na área educacional; é importante observar, aprofundando a arguição deste autor para com o movimento duplo desta relação, as relações do liberalismo na

---

<sup>14</sup> É importante destacar, a despeito dos estudos sobre a renovação e atualização das sociedades capitalistas, as frações e extrações de classe internas, a natureza das sociedades de classes divididas entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que possuem a força de trabalho. Ver Patrícia Trópia (2007: 2008).

estrutura e sistema educacional e nas questões metodológicas. Será sobre o segundo que mais nos deteremos na finalização deste trabalho.

Se percorrermos a história da educação, em termos de estrutura e sistema educacional, notaremos as contradições do discurso liberal, como apontado por Carlota Boto (1996): se por um lado, pela influência das ideias republicanas, herdeiras do movimento Iluminista e da Revolução Francesa, notar-se-á a defesa da educação elementar/instrumental a todos os indivíduos, sem, porém, deixar de pensar o seu dualismo pedagógico como garantia do antagonismo social, por outro, as políticas públicas, desde cedo, fundamentaram-se nos princípios de abertura à iniciativa privada e à descentralização da educação. Nesse sentido, há a defesa de uma educação classista, denominada na literatura como dualismo pedagógico, seja pela restrição do acesso à educação (relação quantitativa), seja pela formatação do ensino destinado às diferentes classes sociais (relação qualitativa).<sup>15</sup>

Em termos de ideias pedagógicas, estes princípios liberais tem sido amplamente introjetados na educação e na formação dos sujeitos. Esta afirmação é possível uma vez que se compreendem algumas práticas liberais desde a Antiguidade (Chaves: 2007) e, no Brasil, desde o processo de Colonização (Xavier, 2005; Saviani, 2007), sendo seus paradigmas levados às práticas educacionais, asseverando o individualismo, a responsabilização individual pelo fracasso e pelo sucesso, meritocracia, a naturalização das diferenças, o sentido pragmático e utilitário da educação, a limitação biológica da aprendizagem e desenvolvimento do ser social, entre inúmeros outros elementos pertinentes de aproximação ao ideário liberal.

Desse modo, como afirma Xavier (2005), dentre outros autores da literatura educacional, o discurso liberal está incorporado no projeto e legislação da educação, principalmente na fase republicana, perpassando pela Escola Nova, na qual é pertinente constatar a introjeção deste ideário do campo das ideias pedagógicas. Essa relação é marcada por uma série de autores e perspectivas teóricas. Os exemplos podem referenciar a Escola Nova e as suas relações com o liberalismo, analisados em diversos trabalhos de Nagle, Saviani e Xavier. Quando as análises centram-se nos protagonistas do movimento renovador, perscrutando as ideias educacionais de seus atores, também

---

<sup>15</sup> A relação do dualismo pedagógico na história da educação brasileira pode ser conferida em inúmeros autores na literatura da educação, tendo sido também estudada em trabalho de graduação e publicada na revista *Cadernos de Pedagogia* da UFSCar (Rf. BALDAN & ALVES 2008).

se verifica essa aproximação, por exemplo, Claparède (que se define pragmatista e liberal) e Montessori (ensino individual)<sup>16</sup>.

Assim, observa-se, acompanhando o desenvolvimento das ideias políticas e pedagógicas, a presença destes princípios. A descentralização da educação e a privatização da educação, desde o início da história da educação pública até as referências aos projetos do Iluminismo e do Estado Intervencionista, apontam: a sua retomada radical de sucateamento do universo público, as crescentes descentralização e desconcentração com as pospostas de municipalização, que incorporam, por sua vez, a captação de recursos em outros fins e empresas que não no Estado, além do caráter meritocrático ou recebimento por desempenho. Esse processo tem demonstrado, paulatinamente, a revisão da atuação do Estado como provedor da educação – dever do Estado – para o sentido de regulador por meio de programas gerais (sociais) e regulação que tem encaminhado para as esferas do mercado. Ao mesmo tempo em que retoma as ideias clássicas do liberalismo, não deixa de pender quanto aos aspectos da necessária ilustração do povo, no sentido de “civilizar”, de preparar para o trabalho, ou mesmo no sentido da educação para a família, dando-lhes garantia de melhores condições, justificando o investimento na educação feminina e centralização na educação básica-primária.

No âmbito das ideias pedagógicas, como tem demonstrado Dermeval Saviani (2007), as relações são intrínsecas, pois estas ideias vinculam-se: à naturalização das diferenças, o presentismo, o utilitarismo, o pragmatismo, todos radicalizados com os processos de individualização do ensino, a busca pelo conhecimento útil, a centralização da educação no cotidiano, sendo este tão diverso e tão revelador das diferenças (sociais) dotadas de naturalização das diferenças de desenvolvimento ou déficits de aprendizagem que orientam a formação contemporânea.

As ideias escolanovistas, também renovadas no tempo, se atualizam e se radicalizam de acordo com as necessidades da sociedade e seus princípios liberais são reforçados na prática. A individualização do ensino, de sentido prático-experimental-utilitário, forma, de um lado, a elite dirigente e, do outro, o trabalhador; se refaz na profunda responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso e fracasso, centrados no cotidiano e, portanto, no senso comum, dotando a educação do espontaneísmo do sujeito e flexibilizando sua formação, identidade, por meio das necessidades das

---

<sup>16</sup> As referências a Claparède e Montessori foram estudadas em caráter de Iniciação Científica (2006-2008), financiada pelo CNPq-PIBIC/UFSCar.

pedagogias do Aprender a Aprender, que retira da escola o conhecimento para focar a técnica de desenvolvimento comportamental de aprender a aprender, aprender a viver junto, aprender a ser, em voga pelas correntes do construtivismo. Estas ideias pedagógicas vêm se radicalizando, tal como os princípios políticos do ultraliberalismo, e transformando a educação cada vez mais num investimento do capital humano, sob responsabilidade do sujeito, por melhores formações, com abertura às possibilidades da iniciativa privada.

A própria educação, na sociedade pós-moderna, tem transformado as ideias pedagógicas – Pedagogia do Aprender a Aprender, Pedagogia das Competências, entre outras, - em processos que incorporam os sujeitos no sentido de prepará-los para a inserção no campo educacional como demanda o mercado, dotando-os da capacidade de flexibilização e adaptação às novas situações, próprias da reestrutura do Estado e da reengenharia industrial, sob a regulação do mercado.

Em suma, a escola moderna mantém-se sob a égide das ideias pedagógicas hegemônicas dirigidas pelas ideias políticas do liberalismo, mesmo que em suas diferentes fases, demonstrando um enraizamento, senão uma naturalização, dos princípios liberais na formação dos sujeitos. Nesta perspectiva, o constructo social tem se revelado pela adesão dos princípios da descentralização, privatização, individualismo, responsabilização pelo sujeito, a partir não apenas da estrutura societária (ultrapassando, no caso, o âmbito educacional), mas da própria incorporação dos métodos e ideias pedagógicas que reforçam o processo de naturalização das diferenças entre os sujeitos, a responsabilização pelo fracasso/sucesso, a teoria do capital humano, a defesa dos princípios formais (liberdade) e concepções abstratas e a defesa irrevogável da propriedade privada. Estes princípios, por estarem no plano formal e abstrato, uma vez que não partem das condições reais dos sujeitos, cuja gênese da estrutura societária é formada pelos dominantes e dominados desde a Antiguidade, transpostos no capitalismo pela sociedade de classes, transformam diferenças sociais em diferenças naturais.

Ao compreender a visão de mundo formada no século X e a doutrina constituída no século XVII, do liberalismo, o qual passou por diversas fases históricas de desenvolvimento, compreende-se que permitiram manter-se como ideologia política dominante e, por meio das atribuições/funções delegadas à educação, isto é, incorporado à ideia Iluminista e Revolucionária da França, à necessidade de uma instrução elementar aos cidadãos, bem como à discussão do dualismo que se deu em sua gênese,

apresentando princípios básicos mantidos até hoje e cuja manutenção tem se revelado cada vez mais radical. A radicalidade imprimida na manutenção dos seus princípios – a propriedade de terra (condição efetiva para a liberdade, segundo Chaves, 2007) e a liberdade formal, além do individualismo como sustentáculo do capitalismo –, tem discutido, como pudemos, de forma breve, anunciar neste trabalho, a ação do Estado Mínimo. No campo educacional, o dualismo e a incorporação dos princípios de formação do homem liberal nas ideias pedagógicas, bem como trabalhado na estrutura educacional pela livre iniciativa e concorrência das instituições, ratificam a descentralização e a responsabilização individual, cuja radicalidade tem levado às contradições internas do capitalismo, como podemos mais nitidamente entender pela explicação de Alves (2007, p.84)

Colocando em foco o quadro educacional, é estarrecedor verificar que ainda há aqueles que postulam, a propósito de defesa da liberdade, a eliminação pura e simples do ensino público. Subordinar o ensino ao ‘livre jogo’ do mercado, representaria, por um lado, a entrega desse serviço público aos monopólios do ensino (logo, a negação do princípio de liberdade), e, por outro, a exclusão de novos contingentes de crianças e jovens do benefício desse serviço. Afinal o desemprego e o rebaixamento generalizado dos salários eliminaria do mercado de ensino as famílias sujeitas do processo de empobrecimento. Isso representaria não somente uma retroação histórica, mas o aprofundamento da barbárie. E tais conseqüências seriam produzidas a propósito da defesa da liberdade de ensino! Eis colocada a incapacidade histórica do liberalismo pensar ou dar conta dos problemas sociais de nossa época (ALVES, 2007, p. 84).

Como vimos, os mecanismos utilizados para sustentar tais princípios básicos da ideologia liberal estão presentes nos ideólogos que aqui partilhamos pelo estudo de seus comentadores, focalizando os ideólogos do Iluminismo e da Revolução Francesa, bem como alguns dos representantes do liberalismo clássico e, na própria análise das obras de Keynes, representante do liberalismo keynesiano (ou neoliberalismo), Hayek e Friedman, representantes do ultraliberalismo.

## ***2.2 – O Ato de Ensinar nas Ideias Pedagógicas: Entre Críticas e Defesas***

Tais pressupostos são fundamentais para observarmos as implicações das ideias políticas nas ideias pedagógicas hegemônicas que buscam a formação de homem

compatível com as necessidades do mercado e da manutenção do capitalismo. Desse modo, como já destacamos neste capítulo, ao longo da história da educação, pode-se visualizar tanto o “dualismo educacional” quanto o “dualismo pedagógico”, sendo que o primeiro decorre do acesso à educação e o segundo se dá mediante a distinção no discurso pedagógico; as implicações de ambos se devem à naturalização das diferenças sociais imputadas diretamente ao indivíduo.

Vários autores já tiveram a oportunidade de desvelar a lógica das ideias pedagógicas modernas – dos quais compartilhamos grande parte das análises, como Nagle, Saviani, Xavier, Oliveira, Duarte, Arce, entre outros teóricos, que se colocam contra as ideias hegemônicas e buscam defender o ato de ensinar como direito dos homens, compreendendo suas implicações na estrutura social e no próprio desenvolvimento do psiquismo humano. A crítica desvelada por esses autores trabalha o curso histórico das ideias políticas e pedagógicas apresentando as correntes pedagógicas, suas concepções e dualidade de representações no universo antagônico da nossa sociedade. Todavia, nem sempre conseguem rebater a crítica que tem transformado a defesa do ensino numa tradição da qual se deve esquecer.

A crítica e o reducionismo da capacidade do ato educativo foi asseverada ao longo dos anos por determinadas correntes pedagógicas, dentre elas: a Escola Nova, o Construtivismo e SocioInteracionismo<sup>17</sup>; dos quais passamos a apresentar uma síntese de seus pressupostos e a implicação da negação do Ato de Ensinar. Na sequência, buscamos apresentar algumas correntes que fazem a crítica ao ato de ensinar, no sentido de desvelar com maior profundidade suas relações e implicações acerca do ensino nas ideias pedagógicas. Essa consideração é importante por evidenciar que a crítica do ensino encontrado na literatura educacional tem sido vinculada no conhecimento concreto da história da educação e em seu discurso, entre a sedução e a alienação, reitera a concepção negativa do ato de ensinar.

Gostaríamos, mais uma vez, de ressaltar que as correntes pedagógicas apresentadas na sequência não são objeto de estudo de nossa pesquisa, embora sejam importantes para compreender as críticas que estas fazem às correntes e às ideias pedagógicas que defendem o ato de ensinar. Assim, longe de esgotar a temática,

---

<sup>17</sup> As correntes pedagógicas vinculadas à crítica ao ato de ensinar, considerando o aspecto negativo do ensino, foram exemplificadas com as ideias pedagógicas que têm como base as vinculações da ideologia hegemônica do liberalismo; é importante frisar que as várias tendências e correntes nas ideias pedagógicas, embora se apresentem como “novas”/“modernas”, apresentam os mesmos pressupostos, apenas revitalizando as influências das quais inúmeros autores da literatura educacional têm se dedicado a crítica, desvelando suas implicações na sociedade antagônica em que vivemos.

trazemos uma síntese dos movimentos hegemônicos das ideias pedagógicas que criticam o ato de ensinar, com análise da obra de seus principais representantes e com a finalidade de apresentar os argumentos e as justificativas destas correntes para negar o ensino.

### 2.2.1 – As Críticas às Ideias do Ato de Ensinar: Escola Nova e Construtivismo

#### ESCOLA NOVA

##### *Breve História do Movimento Escolanovista no Mundo e no Brasil*

Como apresentado anteriormente, a passagem do século XIX ao século XX representou, em todos os âmbitos, uma série de transformações que exigiam uma nova formação para o homem da sociedade que se consolidava. O ocidente percorreu os valores da sociedade capitalista e da acumulação de capitais, a divisão da sociedade em classes, bem como a separação do “saber” e do “fazer” tanto no modo de produção material como na formação teórico-prática. O movimento renovador do ocidente, denominado Escola Nova, representou uma verdadeira “revolução copernicana”, uma vez que atendeu aos anseios da nova sociedade em formação. Nesse sentido, torna-se importante, antes de adentrarmos nos princípios orientadores da Escola Nova, retomar os pressupostos que antecederam e influenciaram as ideias pedagógicas, a saber: Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Rousseau inaugura a história e a psicologia da criança ao centralizá-las no processo educativo e conformar este ao desenvolvimento biológico que determinou certa concepção de homem. Suas ideias, sintetizadas em seu tratado pedagógico *Emílio ou Da Educação*, são paradigmáticas do movimento renovador que se iniciava com ele, pensando em um indivíduo ideal que constrói seu conhecimento por meio das experiências individuais, ocorridas conforme a curiosidade e interesse da criança, no que tange o trabalho manual e espiritual.

Pestalozzi, por sua vez, influenciado pelo romantismo de Rousseau e pela ideologia Iluminista, concatena, em sua pedagogia, os valores do homem natural e da realidade histórica. A preocupação com a primeira infância e o amor materno é asseverada como forma de evitar a corrupção do homem frente às contradições sociais; todavia, não questiona a estrutura social, buscando a “caridade cristã” como equilíbrio

social, isto é, por um lado, exigia das camadas dominantes a caridade e a instrumentalização do povo e, por outro, exigia das camadas dominadas a obediência da ordem social, pois assim seriam recompensados no “reino dos céus”.

Froebel, em sua esperança na criança e o interesse crescente na psicologia infantil, buscou desenvolver uma teoria educacional que encontrasse o equilíbrio do espírito da criança, de modo que contribuiu para o progresso da ciência e da prática pedagógica. Encontrou na arte, nos jogos e nas brincadeiras o equilíbrio para a formação na primeira infância, desenvolvendo a ideia do *kindergarten* e os brinquedos (dons) para o ensino da criança. Nesse intuito, divulgou suas ideias e ocupou-se da formação das “jardineiras”, pois acreditava na adequação do instinto materno para o trabalho com as crianças pequenas.

As ideias e princípios pedagógicos destes antecessores são basilares para o desenvolvimento da prática educativa da Escola Nova, uma vez que os pressupostos deste movimento já se encontravam em Rousseau, Pestalozzi e Froebel. A centralidade da criança, sua conformação biológica para o desenvolvimento educativo e psicológico, a prática educativa ligada à experiência cotidiana e prática, o ensino ativo por meio das experiências concretas da realidade individual e pelos jogos e brincadeiras infantis, os aspectos da formação moral (religiosa ou não) da criança, são fatores presentes nos antecessores do movimento que concatenam os princípios de formação para o novo da sociedade moderna captados pela Escola Nova, que desenvolveu e divulgou suas experiências sobre essa base.

É mister destacar que esses princípios que incorporam as bases do movimento escolanovista se vinculam à busca da formação para o novo homem da sociedade ocidental, capitalista, fundamentando uma educação pela realidade, interesse e necessidade individuais (individualização do ensino), que, dentro de uma sociedade antagônica, representou para o campo educacional o dualismo pedagógico, além de asseverar a crítica ao ensino tradicional (essencialista) em favor da concepção existencialista ligada à conformação biológica na concepção de desenvolvimento e a valorização da educação prática e cotidiana (pragmatismo e utilitarismo) de acordo com a demanda social. Em suma,

A educação passa então a exercer, para as classes mais pobres, nada mais do que um mero papel ideológico, diz-se que ela pode garantir uma vida melhor, mas ao mesmo tempo, com ela, impede-se o indivíduo de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela

humanidade, sendo estes reduzidos ao que realmente pode ser útil a este indivíduo em sua vida cotidiana, sem se questionar o caráter profundamente alienado e alienante da cotidianidade capitalista. (ARCE, 2002, p.215).

Segundo Luzuriaga (1961), Nagle (1974) e Araújo (2002), é possível observar as fases de desenvolvimento da Escola Nova, as quais passamos a descrever de forma resumida. A gênese do movimento das Escolas Novas é representada pelas primeiras experiências práticas nas escolas inglesas, criadas no período de 1889 a 1893, caracterizadas pela dinâmica, riqueza e variedade de ideias pedagógicas, práticas educativas e métodos educacionais empregados que, ao mesmo tempo, proporcionaram uma variada rede de possibilidades de trabalho educativo e dificultou a exposição de um quadro sistemático dos princípios escolanovistas. A segunda fase ocorreu entre 1900 a 1907, período no qual se inicia a formulação do ideário educacional destas experiências, representadas por diversas correntes teórico-práticas que instauram aproximações e distanciamentos dos princípios filosóficos da Escola Nova. A terceira fase, ocorrida de 1907 a 1918, é marcada pela criação e publicação dos métodos ativos pelos teóricos que atingiram maturidade pedagógica em suas experiências. A última fase, a partir de 1918, representa a maciça difusão, consolidação e oficialização das ideias pedagógicas escolanovista, como movimento pedagógico internacional.

Nesse sentido, é possível observar que desde a sua gênese, a Escola Nova é marcada pela heterogeneidade de suas ideias pedagógicas, seja pela divulgação das experiências variadas, seja pela relativização concedida pelo movimento quanto à adesão aos seus princípios. Em outras palavras, a crença da heterogeneidade da Escola Nova como marca distintiva desta Pedagogia representa a relativização da rede interpretativa, fragmentária e eclética dos teóricos, que resultaram em uma série de implicações. De acordo com tal premissa, Araújo (2002) aponta o estabelecimento, em 1919, na França, pelo Bureau Internacional des Écoles Nouvelles, dos trinta pontos/critérios que compunham a caracterização das escolas, formação intelectual e formação moral que regiam a consideração das escolas aptas ou não a denominarem-se “novas”; ocorria, ao contrário do que o documento parecia estabelecer, apenas a adesão de quinze destes pontos. Em consonância com essa flexibilização de adesão aos pontos que estabeleciam os critérios para a denominarem as escolas como novas, em 1921, a Liga Internacional da Escola Nova estabeleceu sete pontos que sintetizavam os trinta pontos anteriormente criados. De tal modo, esse movimento de variedade e flexibilidade

de adesão aos princípios orientadores do movimento renovador no ocidente “(...) *demonstra que a Escola Nova não pretendia criar um sistema fechado de métodos ou procedimentos educativos, mas um novo espírito, inspirado no princípio do respeito à individualidade infantil, entre outros*” (Rude, apud Araújo, 2002, p.34).

O desenvolvimento das Escolas Novas Americanas, que se tornaram a base fundamental do pensamento educacional dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil, se orienta em três linhas diretivas que se vinculam, *pari passu*, ao processo de desenvolvimento capitalista dos Estados Unidos. A primeira, oriunda da década de 20, conta com os teóricos John Dewey e George Counts, marcada pela disputa entre educação e democracia nos países capitalistas e socialistas; a segunda, desenvolvida com a necessidade de reorganização socioeconômica que a crise de 1929 impôs, gerando a necessidade de um maior racionalismo de recursos e técnicas e, por último, por volta de década de 1950, as preocupações em torno do currículo escolar como diretriz para atender a demanda social. Araújo (2002, p.35) expõe esse processo de desenvolvimento da seguinte maneira:

Assim é que, à primeira fase de desenvolvimento da Escola Nova naquele país – na qual os educadores enfatizam a necessidade de a Educação considerar cada criança individualmente e organizar o programa escolar em torno de seus interesses e necessidades – sucedeu-se uma segunda fase, caracterizada pela ênfase na responsabilidade da escola na nova ordem social, que se tornara imperativa. Então, em torno de 1930, a escola americana foi reorientada para que pudesse assumir a liderança no processo de reestrutura da sociedade. Ao terceiro estágio corresponde uma diretriz preocupada com o currículo escolar. Dessa forma, a tarefa preponderante dos educadores era a de desenvolver pesquisas na área de currículo, visando a adequá-lo às necessidades da escola na sociedade democrática (ARAÚJO, 2002, p. 35).

O movimento renovador da Escola Nova no Brasil é marcado por duas fases. O período de 1889 a 1920 marca a primeira fase, na qual os princípios escolanovistas, de origem européia, adentram o ideário educacional brasileiro de forma dispersa. A entrada destas ideias é facilitada pelas ideias político-econômicas em voga – o liberalismo e a formação do homem republicano – e aparecem nas principais reformas do país: Reforma Leôncio de Carvalho, o Parecer de Rui Barbosa, as propostas pedagógicas das escolas estrangeiras e protestantes, a Reforma Paulista de Sampaio Dória, as indicações dos métodos escolanovistas e a criação dos laboratórios. Todavia, é pertinente observar

que nesta primeira fase é comum a co-existência das ideias tradicionais com as reformulações/remodelações e inovações no campo pedagógico.

Por sua vez, na segunda fase do movimento no Brasil, que ocorre a partir de 1920, há uma árdua disputa e crítica da Pedagogia Tradicional (marcadamente religiosa) e a difusão dos ideais político-ideológicos incorporados nas reformas e remodelações da estrutura e mentalidade dos intelectuais e professores a serem formadas pelas escolas, a renovação dos currículos e a aplicação das técnicas escolanovistas. Esse segundo período é representado por uma série de reformas, na década de 1920, de caráter Estadual e fragmentário, como consta: Sampaio Dória/São Paulo (1920-1921), Lourenço Filho/Ceará (1923), Anísio Teixeira/Bahia (1925), José Augusto Bezerra de Menezes/Rio Grande do Norte (1925 e 1928), Francisco Campos e Mario Cassanta/Minas Gerais (1927), Lisímaco Costa/Paraná (1927 e 1928), Fernando de Azevedo/Rio de Janeiro (1928) e Carneiro Leão/Pernambuco (1928). Estas reformas estavam no bojo da renovação do ensino e foram dirigidas pelos principais atores/personagens da Escola Nova Brasileira, dos quais o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” é o documento mais referenciado no período. Outro elemento importante deste período foi à criação da Associação Brasileira de Educadores (1924), que congregou os entusiastas da Escola Nova no Brasil e tinha como objetivo ganhar força junto às autoridades e evidenciar a extensão dos problemas da educação no processo de modernização da sociedade e progresso econômico do país, em outras palavras

Faz-se necessário, com urgência, que a educação, corporificada na Escola Nova, seja a responsável pelo desenvolvimento do país e pelo preparo das forças econômicas ou de produção, devendo associar-se a reforma educação à econômica. Isso porque um dos pilares básicos da Escola Nova é a sua crença no poder de reconstrução social na escola e na mobilidade social via escolarização. A modificação radical dos métodos de ensino constitui-se instrumento básico. (ARAÚJO, 2002, p. 36)

A Associação Brasileira de Educação congregou desse modo, os principais agentes transformadores da educação no Brasil, uma vez que a grande maioria de seus membros estava ligada a setores estratégicos do governo brasileiro, exercendo grande influência; dentre eles, incluíam-se uma série de professores e donos de escolas particulares que aderiam ao imaginário escolanovista. Dentro desta ABE, é importante destacar tanto os escolanovistas laicos quanto os ligados à ordem religiosa e será a partir do conflito em relação à educação religiosa (moral) que haverá a dissidência de parte

dos membros e resultará no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil”, em 1932.

Essa premissa permite compreender o movimento da Escola Nova no Brasil por meio da ambivalência presente na heterogeneidade de suas práticas educativas renovadoras que são pouco estudadas, uma vez que o Manifesto e os seus protagonistas mais conhecidos – Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo – parecem captar o “espírito do movimento” no Brasil, deixando uma grande lacuna para a compreensão da complexidade que o movimento assumiu. Nesse sentido, segundo Souza (2008), o movimento da pedagogia moderna revela grandes entraves entre o entusiasmo pela educação, o remodelamento dos conteúdos escolares (currículo) e a ambivalência dos partidários e detratores do próprio método, uma vez que a filosofia desta era, muitas vezes, desconhecida, ou sua adesão muito flexível.

#### *A Filosofia da Escola Nova*

Dada a heterogeneidade das práticas educativas vinculadas ao movimento da Escola Nova, Bloch (1951) assumiu o exercício/a tarefa de concatenar os princípios filosóficos do movimento renovador a fim de evitar os equívocos e deslizes cometidos entre as tendências, respeitando os preceitos da psicologia e da pedagogia neles inerentes. Os principais entraves oriundos da crítica radical ou flexível, ao que denominaram de “Pedagogia Tradicional”, muitas vezes de forma caricata, são importantes para consolidar o progresso da Escola Nova para a formação moderna do homem em consonância com o espírito liberal da sociedade e das novas descobertas científicas.

*A priori*, a filosofia da Escola Nova é apresentada com a centralidade da criança, das suas necessidades, do seu interesse e das suas potencialidades naturais (biológicas) no processo educativo, favorecendo a espontaneidade e a aprendizagem de acordo com a realidade em que a criança está inserida, uma vez que o ensino deveria partir da realidade objetiva próxima à criança, ao seu cotidiano, meio social e natural. Sobre estes princípios e organização metodológicos, as “Escolas Novas” receberam diferentes nomes, como “Educação Funcional”, “Escola Ativa”, “Pedagogia do Interesse”; Bloch (1951) busca desvelar seus motivos e trazer à tona a filosofia que estas escolas assumem.

O termo “Educação Funcional” deve-se fundamentalmente à teoria de Eduard Claparède, para o qual a educação deveria respeitar a necessidade e os interesses psíquicos da criança, congregando o aspecto biológico do desenvolvimento e a função da realidade e do interesse como guias do envolvimento da criança na atividade educativa. O termo “Escola Ativa”, por sua vez, liga-se às ideias pedagógicas do “*learning by doing*” (aprender fazendo), de John Dewey, para o qual a criança somente se envolve com a ação quando a necessidade e a experiência concreta permitem agir sobre a ideia ou a hipótese envolvida na aprendizagem. Desse modo, o termo “Pedagogia do Interesse” concatena em si os princípios dos termos antecessores, uma vez que a educação ativa ocorre somente por vias da educação funcional, isto é, a ação concreta da aprendizagem envolve o interesse e a necessidade (realidade concreta) para a qual a criança é capaz de ligar-se intimamente (desenvolvimento biológico).

Sobre estes princípios, inerentes aos termos com que as escolas passam a ser denominadas, conforme a exposição de Bloch (1951), o programa escolar é organizado considerando que a Filosofia da Escola Nova não exclui o currículo mínimo. O currículo, segundo as disposições dos teóricos do movimento, apresentaria as disposições da atividade intelectual, da atividade espiritual, da atividade prática-manual, além dos princípios de adaptação, flexibilização, diferenciação e individualização do ensino. Nesse ínterim, Bloch (1951) observa o currículo como um mal necessário adaptado às possibilidades psicológicas dos alunos por meio da flexibilização, a melhor forma de atender os princípios escolanovistas; trata-se de um programa escolar estruturado e organizado consoante a psicologia genética, isto é, adaptado ao desenvolvimento infantil. O conhecimento, dessa forma, tornar-se-ia o produto da ação motivada pelo estímulo das ideias e seria provado pelos critérios da prática, como se observa na seguinte passagem:

Assim é que será conduzido a situar as atividades e os interesses *práticos* como base de toda a cultura; que desejará iniciar a criança nos problemas geométricos e mecânicos através da marcenaria; pela arte culinária, na química, na fisiologia e na higiene; pela jardinagem e pela criação miúda, no conhecimento do meio vegetal e animal, na sua utilização pelo homem, na geografia econômica. (BLOCH, 1951, p.45)

Da mesma forma, o interesse como princípio educativo é exposto por vias sequenciais: o interesse imediato, no qual se dão as atividades espontâneas e as práticas

da criança; o interesse imediato extrínseco (livros, por exemplo), que promove o alargamento dos interesses e horizontes da criança; e, por fim, o interesse mediato intrínseco marcado pela ciência e a capacidade intelectual de sistematização deste conhecimento. Assim, o esforço deve ser natural e espontâneo na criança, movida pela satisfação de suas necessidades funcionais. Tais princípios incorporam a educação funcional da Escola Nova que ocorre desde a educação infantil à formação superior do indivíduo, com primazia ao ensino pela experiência prática e espontânea, de acordo com a realidade do aluno e os seus interesses e necessidades.

Por outro lado, Bloch (1951) procura evitar o radicalismo e os equívocos gerados dentro do próprio movimento renovador, fruto, principalmente, da experiência americana de Escola Nova. Em relação aos aspectos da educação moral, aliados à individualização do ensino, estes buscavam substituir a autoridade pela liberdade radical, pelo autogoverno infantil, prejudicando a formação moral do indivíduo. O ensino intelectual passou da adaptação, da flexibilização, da individualização à renúncia, o plano moral de apoio aos instintos profundos da criança à extinção da ação educativa. A noção de liberdade e de autonomia da criança frente à hierarquia e à disciplina acabou sendo invertida numa ilusão de autogoverno infantil em todas as estruturas de ensino.

Sobre estes pressupostos, Bloch (1951) estabelece *Os princípios filosóficos da Escola Nova*, a saber:

1. A moralização da criança é a função da escola, seja ela religiosa seja ela humanista.

2. A filosofia da educação moral é utilizar as tendências positivas da criança para suprimir suas tendências inferiores, objetivando *pari passu* a socialização e a espiritualização da criança;

4. Natureza da educação funcional: (a) Escola Ativa – manifestação livre das necessidades da criança e respeito recíproco e intercâmbio entre o aluno e o professor; (b) Individualização do Ensino – diferenciação dos tipos de escola que atendam à diversidade de interesses, aptidões e estruturas mentais da criança.

5. As escolhas de matérias e ensino devem seguir determinada gradação: (a) Trabalho Manual – desde a mais tenra idade as crianças devem ser iniciadas na aquisição das habilidades práticas e ocupar a maior parte do tempo no ensino elementar básico; (b) Ensino Científico – até certo nível deverá ser inteiramente prático e manual, apoiando-se no ensino antecedente, pois é uma exigência do ensino experimental das

ciências da natureza; e (c) Ensino Literário – condicionado ao aparecimento das necessidades de expressão/comunicação e deverão, por conseguinte, apoiar-se na experiência para fazê-la imaginar por comparação outras possibilidades.

6. A Educação dos instintos devido à plasticidade das tendências infantis exige observação para uma intervenção eficiente no desenvolvimento do espírito da criança, utilizando-se de forma decidida e plena a disciplina e o método de autoridade necessária para tal, em outros termos “*Educação alguma é concebível se proibir de apoiar-se nesses móveis naturais da criança, de utilizar-se desses mecanismos, de dar-lhes ordens imperativas*” (BLOCH, 1951, p.183).

É importante frisar a filosofia da Escola Nova sedimenta os princípios norteadores das ideias renovadas, incorporado no ocidente capitalista em busca da formação do homem centrado no individualismo, no caráter pragmático e utilitário do ensino, bem como na conformação biológica da criança para o processo educativo. Todavia, é preciso observar a heterogeneidade dos autores do movimento da Escola Nova, que ora se aproximam ora se distanciam destes princípios filosóficos, como demonstraremos na sequência.

#### ***As Implicações da (Re)apresentação e Apropriação da Heterogeneidade dos Protagonistas e Princípios do Movimento da Escola Nova***

A partir da análise dos princípios filosóficos do movimento, dos princípios metodológicos (a exemplo da comparação analítica entre Claparède e Montessori) e dos princípios político-estruturais do manifesto, visualiza-se, como um conjunto de ideias pedagógicas incorporados no ocidente capitalista, a busca da formação do homem centrado no individualismo, no caráter pragmático e utilitário do ensino, bem como a conformação biológica da criança para o processo educativo.

A concepção de homem, por meio da imagem de criança e do seu desenvolvimento, advém das estreitas relações com a concepção biológica de desenvolvimento e com a psicologia experimental. O desenvolvimento do homem, nesse processo, decorre da maturação biológica, à qual a atividade educativa deverá obedecer.

A concepção de educação, por sua vez, estabelece os vínculos com o caráter biológico, a psicologia da criança, o pragmatismo e o utilitarismo. O respeito ao desenvolvimento biológico, à realidade, aos interesses e às necessidades das crianças, dentro de uma sociedade antagônica, assevera a divisão de classes no âmbito educacional. O currículo e os procedimentos metodológicos estão apresentados nesse viés e será sobre eles que recairão as divergências teóricas entre os protagonistas do movimento escolanovista.

A proposta curricular, da qual apontamos a intencionalidade do “ato de ensinar”, é que marcará o dualismo dos princípios escolanovistas e as tendências variadas internas ao movimento; enquanto os princípios metodológicos observam a interação entre professor-aluno de forma mais flexível, a visão radical praticamente abandona a criança ao espontaneísmo e ao pragmatismo; além disso, há testes de medição do desenvolvimento cognitivo incorporado ao material didático, ou seja, embora existam os princípios, os equívocos e o radicalismo, que Bloch (1951) procura atenuar instaurando os princípios filosóficos, não os ausentam das práticas educativas.

Na concepção de sociedade, por fim, nota-se uma íntima relação entre o pensamento da Escola Nova com o ideário Liberal, Pragmatista e Utilitário, presente na sociedade capitalista. Longe de observar as implicações das estruturas sociais, ofuscam-nas pela centralidade da criança em sua realidade e no de seu desenvolvimento, bem como pela hierarquia das capacidades, formando o homem em conformidade com suas necessidades e interesses.

Uma vez que a educação é atrelada à visão biológica do desenvolvimento humano, limita o processo de humanização que se dá pelas redes sociais e pela apropriação do conhecimento, centrando-se a uma educação pragmática e espontaneísta. A vinculação da criança à sua realidade objetiva, da qual emergem os interesses e as necessidades, cria uma educação utilitária que, dentro do recorte antagônico da sociedade e das realidades díspares, favorece a naturalização das diferenças sociais, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade de seu sucesso.

Em suma, as convergências dos princípios se devem à centralidade da criança, ao cunho biológico do desenvolvimento, ao caráter pragmático e utilitarista do ensino e à relação entre realidade, interesse e necessidades individuais para o ensino, desconsiderando qualquer relação ou diferença que este princípio assume numa sociedade antagônica. O próprio “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, embora arguisse pela “escola única”, não nega a formação diferenciada que ocorre na sociedade;

em outros termos, a diferenciação decorreria pela dualidade da formação decorrente da iniciativa privada cujos princípios educativos voltavam-se para uma educação de classe para os filhos daqueles que puderem pagar (elite), ou ainda, como podemos captar do discurso de diferentes atores que emprenderam experiências particulares e arraigadas nos princípios capitalistas. A ruptura entre o movimento internacional com o movimento nacional ocorre principalmente pelo o caráter religioso da educação, uma vez que, no âmbito internacional, as iniciativas ocorrem de maneira privada, cabendo a escolha individual; no movimento nacional, em dado momento, principalmente a partir da década de 1930, ocorre uma ruptura entre os teóricos da Escola Nova da corrente laica e da corrente religiosa.

Outro aspecto de divergência do movimento, principalmente internamente, se deve ao caráter metodológico das práticas educativas assumidas por seus teóricos, adeptos, propagandistas. Às práticas educativas vinculadas ao movimento renovador da Escola Nova devemos uma maior atenção e estudo, uma vez que apesar da diversidade dos métodos empregados, nenhum deles negou a conformação biológica para o processo de ensino-aprendizagem; mas, precisamente, expressa a intencionalidade do “ato de ensinar”, o que nos revela uma série de implicações que tiveram grande repercussão na história da educação e na história das ideias pedagógicas, assumindo caráter nefasto dentro das sociedades capitalistas e o caráter negativo para o desenvolvimento do psiquismo humano e seu processo de humanização.

## CONSTRUTIVISMO/SOCIOINTERACIONISMO

### *Breve História do Construtivismo*

As ideias pedagógicas da Escola Nova tiveram sua continuidade com o Construtivismo/NeoEscolanovismo, cujas evidências foram analisadas por uma série de pesquisadores. Ao considerar o lema “Aprender a Aprender”, que surgiu no Movimento das Escolas Novas para caracterizar a “[...] a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social” (SAVIANI, 2007, p.430), observa-se, no Construtivismo, o lema dirige-se à necessidade de adaptação e capacitação dos indivíduos às constantes modificações da sociedade e ao processo de produção como forma de garantia de sua

empregabilidade. As bases psicológicas, que na Escola Nova compreendiam a Psicologia da Criança desenvolvidas por teóricos como Claparède, no Construtivismo, baseiam-se na Psicologia Genética, desenvolvida por Jean Piaget, sendo que ambas denotam o caráter biológico de maturação do desenvolvimento infantil que conforma o ensino. Dessa forma, é mister ressaltar os pontos da centralidade biológica e psicológica nas análises da Escola Nova e do Construtivismo, bem como o caráter adaptativo do indivíduo ao meio e a própria construção do conhecimento por meio do “aprender a aprender”.

Não poderíamos também deixar de observar que os autores e expressões utilizadas nas obras de referência destas correntes pedagógicas são comuns: pedagogia ativa, ensino prático/concreto, educação sensorial/funcional, centralidade da criança, experiência/ação como fenômenos da prática educativa, incluindo-se a secundarização do papel do professor, bem como as referências teóricas dos precursores da Escola Nova (Rousseau, Pestalozzi e Froebel) e dos próprios autores escolanovistas (Claparède, Montessori, Decroly, Dewey, Kerschensteiner, etc.). Os recursos linguísticos utilizados para apresentar a teoria também buscam a todo instante comparar o “novo/moderno” como melhor, em detrimento do “antigo/tradicional”. Nesse sentido, a difusão das ideias construtivistas acaba por seduzir com seus discursos, obscurecendo/ocultando suas implicações em uma sociedade alienada, bem como estão presentes nas orientações para a educação escolar, desde a pré-escola ao ensino superior, passando pela formação de professores, e nos documentos oficiais mundiais e nacionais, como o “Relatório Jacques Delors - UNESCO” e os PCNs.

Portanto, na segunda metade do Século XX, o desenvolvimento experimental da pedagogia com base na psicopedagogia e na sociologia, cujas investigações sobre a criança e a aprendizagem, bem como outros desdobramentos, conforme Cambi (1999, p.608-609 ),

Tomou corpo assim uma nova concepção de pedagogia, pouco atenta aos problemas sociais da educação e muito atenta aos da aprendizagem e da instrução, sobretudo científica. Concepção que se articulou em pesquisas psicopedagógicas sobre a aprendizagem e a construção da linguagem e dos conceitos; em pesquisas de teoria da instrução que se coloca como mediadora entre a aprendizagem e o ensino, indicando a este os procedimentos mais gerais; em pesquisas didáticas, gerais e especiais, que produziram teorias do currículo, taxonomias dos objetos escolares de aprendizagem, análises estruturais das diversas didáticas disciplinares, dando vida assim a um processo bastante complexo que mudou radicalmente a concepção da

pedagogia nos últimos decênios, especializando-a no sentido científico e técnico (escolar-instrutivo) (CAMBI, 1999, p. 608-609)

Todavia, podem-se observar duas vertentes destas ideias pedagógicas: (a) o Construtivismo, fundamentado na compreensão científica e teórica de Jean Piaget e, (b) o Neoconstrutivismo/Pós-Construtivismo/Socioconstrutivismo, fundamentado numa base eclética, de cunho pragmatista, dentre os quais destacamos o teórico César Coll. De acordo com Arce (2001), ambas as abordagens configuram-se como relações de ensino-aprendizagem como uma construção individual, o saber de cunho adaptativo e o ensino escolar com o princípio do aprender a aprender e o papel secundário que o professor assume dentro desta corrente.

O **Construtivismo** surgiu entre as décadas de 1960 e 1980, buscando reorganizar e reestruturar a teoria pedagógica por meio da interdisciplinaridade. O desenvolvimento teórico é correlato à produção de **Jean Piaget**, interessado em desenvolver uma teoria do conhecimento com base na epistemologia genética, com desdobramentos na compreensão da aprendizagem. As bases teóricas para o desenvolvimento de sua **epistemologia genética** estão na biologia e na psicologia – a primeira é primordial e a segunda mediadora – da compreensão da evolução (epistemológica) do conhecimento e do desenvolvimento humano sob o qual se definiram as leis gerais que conformariam o processo de ensino-aprendizagem; a base sociológica é secundarizada em sua teoria, uma vez que tem o viés de adaptação do sujeito ao meio.

De acordo com Facci (2004) as ideias de Piaget começam a ser divulgadas na década de 1920, sob a influência do movimento escolanovista; até a década de 1980, Piaget busca estruturar a explicação de sua teoria genética e o estabelecimento dos estágios de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e lógico-formal. Após a década de 1980, Piaget passa a ocupar-se dos aspectos funcionais da epistemologia genética referentes ao construtivismo e ao sociointeracionismo do desenvolvimento, realizando pesquisas com diferentes pesquisadores, como Emilia Ferreiro; atualmente, as ideias de Piaget no Brasil apresentam-se na perspectiva da psicologia da educação e na perspectiva epistemológica.

As bases teóricas na psicologia sustentam a renovação da prática educativa (Escola Ativa) com ênfase na atividade do aluno, na cooperação, solidariedade, autonomia e trabalho em grupo, reforçando, outrossim, o ideal de que *“a educação não é aprender ao máximo, mas antes, aprender a aprender”*(Facci, 2004).

Desse modo, podemos estabelecer que os princípios presentes na proposta teórica de Piaget são:

(a) Epistemologia Genética – teoria do conhecimento que busca compreender a produção/construção do conhecimento nos diferentes ramos do conhecimento de forma interdisciplinar;

(b) Fatores Biológicos e Experiências Físicas e Lógico-Matemáticas – têm como pressuposto a maturação do sistema nervoso e endócrino do indivíduo, resultante dos fatores hereditários do desenvolvimento a partir dos quais se desenvolvem as experiências entre o sujeito e o objeto para a compreensão das ações e das propriedades do objeto. De outro modo, o desenvolvimento biológico antecede a aprendizagem.

(c) Psicologia da Criança e Desenvolvimento das Operações – Estabelecimento das fases de desenvolvimento e das funções psicológicas que permitem a maturação do sujeito e a vinculação aos conhecimentos que podem ser construídos: Sensorio Motor (0-2 anos), Pré-Operatório (2 a 7/8 anos), Operações-Concretas (7/8 – 11/12 anos) e Lógico-Formais (11/12 anos em diante).

(d) Aquisição do Conhecimento x Desenvolvimento Cognitivo – a partir da concepção biológica do conhecimento (evolucionismo), compreende o desenvolvimento intelectual como um processo de adaptação e interação entre o sujeito, o objeto e o meio que se dá pelo processo de assimilação de dados novos e acomodação do novo as estruturas existentes.

(e) Natureza Ativa do Conhecimento X Espontaneidade – a inteligência é uma construção do conhecimento mediante a ação sobre o objeto, ou seja, para conhecer um objeto é preciso agir sobre ele. Nesse mesmo sentido, é mister que o sujeito tenha espontaneidade para agir/construir seus conhecimentos, de forma progressiva; representa a necessidade e o interesse individuais.

(f) Métodos Ativos - Para Piaget (1972), o Método Ativo é mais difícil de ser trabalhado, uma vez que deve promover a escola como centro de atividade ativa por meio da experiência prática dos alunos com os conteúdos e com a manutenção do interesse dos alunos. O método deve estar vinculado aos princípios psicológicos, isto é, com a “[...] *significação infantil, estrutura do pensamento infantil, as leis de desenvolvimento e mecanismo da vida social infantil*” (PIAGET, 1970, p.152), cuja finalidade é adaptar a criança ao meio social/ambiente.

Para Cambi (1999, p.611), as ideias pedagógicas de Piaget são assim caracterizadas

[...] uma nova concepção da mente infantil e a individualização de suas estruturas cognitivas (bem menos ou quase nada das afetivas), elementos necessários para impostar uma educação do pensamento que leve em conta, no trabalho didático, as efetivas capacidades, lingüísticas e lógicas, da criança. Talvez a mente de que fala Piaget seja uma mente demasiado epistemologizada (modelada sobre o saber científico e apenas sobre ele), uma mente talvez etnocêntrica (ligada à infância tal como se apresenta na cultura ocidental e junto às classes médias altas, mas postulada como modelo universal) e escassamente socializada (e pouco dependente do *habitat* social em que se desenvolve), mas certamente a sua contribuição para os problemas da pedagogia foi decisiva, e decisiva sobretudo pela revolução cognitiva que a caracterizou nos últimos decênios (CAMBI, 1999, p. 611).

O **SocioConstrutivismo** passa a ser divulgado a partir da década de 1990, o qual trabalha na ótica da inclusão dos aspectos sociais a teoria bio-psicológica desenvolvida por Jean Piaget, porém, realizando um ecletismo teórico (in)consciente e equivocado entre teorias/teóricos que em nada convergem. A fim de exemplificar a construção teórica do socioconstrutivismo, trabalharemos com a perspectiva teórica de **César Coll**, cujas pesquisas têm referencia com (a) a interação entre professores e alunos no processo pedagógico, (b) a interação entre os alunos, (c) as estratégias de aprendizagem, (d) os estilos de ensino, entre outras.

César Coll [Salvador]<sup>18</sup> (1994), ao mesmo tempo em que critica o “ecletismo fácil”, critica o “purismo excessivo” a partir do qual justifica o conjunto de teorias

---

<sup>18</sup> O autor César Coll, tal como é conhecido na área de educação e de psicologia, possui em alguns livros a grafia César Coll Salvador; desse modo, quando for o caso, para melhor sinalização, iremos completar entre colchetes o nome do autor.

utilizadas por ele, cujo aporte teórico não apresenta um verdadeiro confronto, (o qual seus críticos negam), pois as concepções de homem, de sociedade e de educação são contrárias entre alguns autores utilizados pelo autor. Para evidenciar o ecletismo teórico sustentado por Coll [Salvador] (1994, p.118-119), embora longo, transcrevemos o seguinte trecho:

Inicialmente, o marco de referência está delimitado pelo que podemos denominar de enfoques cognitivos no sentido amplo. Entre eles, vamos destacar os seguintes: *a Teoria Genética* de J. Piaget e de seus colaboradores da Escola de Genebra, tanto no que concerne à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações mais recentes em torno das estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; *a Teoria da Origem SocioCultural dos Processos Psicológicos Superiores*, de Vigotski, e de seus desenvolvimentos posteriores realizados por autores como Wetsch, Forman, Cazden e muitos outros, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagens e desenvolvimento e a importância dos processos de interação interpessoal; a prolongação destas teses nas colocações da *Psicologia Cultural*, tal como aparece anunciada nos trabalhos de M. Cole e seus colaboradores do Laboratório de Cognição Humana Comparada da Universidade de Califórnia, colocações que integram os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação num esquema explicativo unificado; *a Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa*, de D.P. Ausubel, e sua prolongação na *Teoria da Assimilação*, de R.E. Mayer, especialmente dirigidas a explicar os estruturados; as *Teorias dos Esquemas*, desenvolvidas por autores como Anderson, Norman, Rumelhart, Minsky, etc., que, inspiradas no enfoque do processamento humano da informação, postulam que o conhecimento prévio, organizado em blocos inter-relacionados, é um fator decisivo na realização de novas aprendizagens; e, por último, a *Teoria da Elaboração*, de M.D. Merrill e Ch. M. Reigeluth, que constitui uma intenção louvável de construir uma teoria global da instrução, tentativa ainda inconclusa, mas muito sugestiva e útil para processos centrais do currículo, como a seleção e organização dos conteúdos (COLL [SALVADOR], 1994, p.118-119).

Desse modo, pode-se estabelecer que a proposta teórica de César Coll envolve as seguintes questões:

(a) Matriz Epistemológica, Genética e Psicológica – com base em Piaget, mediante o qual observa as fases de maturação biológica do sujeito a partir das quais decorre a construção do conhecimento, visando a atividade espontânea de exploração do objeto pelo sujeito da aprendizagem.

(b) *Pedagogia e Método Ativo* – a atividade espontânea, na qual o sujeito explora o objeto de aprendizagem, envolve não apenas “o que fazer”, típico da psicologia funcional da escola nova, mas, principalmente, o “como fazer”, da psicologia explicativa de caráter auto-estruturante (Piaget). Com a apropriação das teorias sociológicas, como a Teoria de Vigotski, incorpora a interação entre professor e aluno e as intervenções implícitas (ou não), porém, desde que respeitem interação e método, o ajustamento às necessidades individuais do aluno.

(c) *Desenvolvimento Intelectual x Conflito Cognitivo* – a construção do conhecimento decorre da epistemologia genética, cuja construção se dá mediante a assimilação de dados novos às estruturas existentes, após o equilíbrio (acomodação) sugerido pelos conflitos cognitivos (desequilíbrio).

(d) *Atividade Mental x Aprendizagem Significativa* – A atividade mental, de acordo com Coll [Salvador] (1994), representa o desenvolvimento pessoal tanto de dentro para fora (Piaget) quanto de fora para dentro (Vigotski), sendo que a aprendizagem significativa se caracteriza pela construção da realidade/conhecimento pela atribuição de sentido/significado pelo aluno, no sentido de construir, modificar, diversificar, coordenar os esquemas e redes de significado que ampliam o conhecimento (físico e social), atribuindo-se que o grau de significância maior será a funcionalidade do conhecimento.

(e) *Aprender a Aprender x Esquemas de Conhecimento* – Incorpora diferentes estratégias cognitivas que devem ser exploradas e descobertas, reguladas pelas atividades individuais dos alunos e adaptadas às suas necessidades, objetivando organizar os conhecimentos/competências/habilidades. Esse processo leva à individualização do ensino, uma vez que o método busca “[...] *ajustar a quantidade e a qualidade da ajuda pedagógica ao processo de construção de conhecimento do aluno ou, o que é o mesmo, às necessidades que experimenta na realização das atividades de aprendizagem*” e, ainda, coloca como limitação a “[...] *exigência de que o tipo de ajuda pedagógica oferecido esteja ajustado às necessidades e características dos alunos*” (COLL [SALVADOR], 1994, p. 142)

***Os Princípios do Construtivismo e as Implicações da Representação e Apropriação  
Heterogênea de suas Ideias Pedagógicas***

Se, por um lado, o SocioConstrutivismo/SocioInteracionismo/PosConstrutivismo apresenta um ecletismo teórico em seu interior, muitas vezes juntando teorias/teóricos divergentes por outro, mantém uma centralidade na base biopsicológica do Construtivismo desenvolvido por Jean Piaget. De acordo com os teóricos nos quais referenciamos-nos para este trabalho, também apresenta um vínculo político-ideológico com o (neo)liberalismo e a filosofia pós-moderna, asseverando/corroborando os seus princípios. Assim, os princípios construtivistas que aqui elencamos servem de base para compreender a base teórica (e as suas implicações) desta corrente pedagógica, em ambas as vertentes:

1. Bases teóricas pautadas na biologia e na psicologia;
2. Compreensão dos aspectos sociais são secundarizados em vista da adaptação do sujeito ao meio;
3. Ausência da perspectiva da História e o Isolamento da Escola no contexto político-econômico.
4. Defesa do Aprender a Aprender e Aprendizagem Significativa por meio de esquemas cognitivos;
5. Pedagogia Ativa – baseada na experiência (física e lógico-matemática), atividade espontânea da criança (interesse e necessidade), ação como mecanismo de construção dos conhecimentos;

As implicações da associação dos princípios da ideologia Neoliberal e da filosofia Pós-Moderna na proposta pedagógica do Construtivismo se devem, entre outros, à descentralização e à desconcentração da responsabilidade do Estado e dos Recursos Financeiros em Educação, à centralização da gestão/avaliação da estrutura educacional pelo Estado, o Pragmatismo e o Relativismo; o primado do individualismo em detrimento das relações/condições sociais, a responsabilização individual pelo fracasso ou sucesso e a naturalização das diferenças, mesmo quando são de cunho social, caracterizam a fusão da ideologia neoliberal à educação moderna. Assim, teremos a reforma do Estado, que atribuirá ao neoliberalismo à nova orientação de gestão: a introdução de elementos como a Teoria do Capital Humano, Necessidades

Básicas de Aprendizagem, os 4 Pilares da Educação, a Psicologia do Desenvolvimento, a Filosofia Pragmática, o Ecletismo teórico do Construtivismo, etc..

Este apanhado de princípios e orientações que fortalecem e consolidam os processos de individualização e responsabilização individual pelo sucesso e fracasso, a naturalização das diferenças sociais que divulgam a educação não como uma transmissão de conhecimento, mas antes para um “aprender a aprender” centrado no cotidiano. A partir destes pressupostos, Arce (2001) apresentará a questão do sucateamento da formação de professores (McDonaldização) e da própria educação pela ação do Estado e suas formas de normalização: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, etc..

### ***2.3 – À guisa de conclusão***

As análises do ato de ensinar não podem deixar de lado as concepções de sociedade, de homem e de educação, pois as relações entre as ideias pedagógicas e as ideias políticas são indissociáveis. A adesão às ideias pedagógicas deve ser consciente, evitando a alienação e a sedução com que os discursos educacionais impõem com a (des)valorização do “velho/antigo/tradicional” frente ao “novo/moderno”, merecendo um estudo sobre as continuidades e as rupturas decorrentes das inovações constantes no cenário pedagógico e as suas relações com a sociedade.

Às ideias hegemônicas ligam-se as ideias liberais da sociedade capitalista e suas atualizações, da mesma forma como ocorre nas ideias pedagógicas, já que as relações entre a Escola Nova e o Liberalismo, bem como entre o Construtivismo e o Neoliberalismo, foram estabelecidas. Dessa forma, há uma correlação entre a estruturação destas sociedades pelo antagonismo social e as formas de dualismo que ocorrem na educação: o educacional e o pedagógico. O processo de biopsicologização do indivíduo e do próprio conhecimento, a negação da aquisição do conhecimento pelo seu relativismo e sua orientação para a capacidade de aprender a aprender em detrimento da apropriação do conhecimento, a secundarização do aspecto social ou a própria naturalização das desigualdades sociais por meio do exacerbamento do individualismo e da responsabilidade individual do fracasso/sucesso, presentes nestas correntes, demarcam a negação e a compreensão negativa do ato de ensinar.

Estas correntes foram, no tempo e no espaço, disputadas por ideologias e ideias contra-hegemônicas que buscaram outras formas de estruturar a sociedade e de concepção do ato de ensinar; que defenderam o ato de ensinar. Estas correntes podem ser denominadas como àquelas que veem o ato de ensinar de forma afirmativa, defendendo-o, dada a sua compreensão da concepção da sociedade, do homem e da educação. Será sobre essas questões que iremos tratar a partir de agora.

Em consonância com os pressupostos apresentados ao longo deste capítulo, observamos as relações entre as ideias políticas e as ideias pedagógicas, cuja orientação hegemônica de manutenção do *status quo* configura o sistema educacional por meio do dualismo educacional e pedagógico. As ideias hegemônicas têm demonstrado, por um lado, uma luta contra o ensino tradicional/velho como um mecanismo discursivo para convencer a adoção das ideias novas/modernas, sem relações aparentes com as necessidades da sociedade capitalista e sem questionar o antagonismo social no qual se estrutura e, por outro, que há um longo processo de negação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e da sua transmissão, do ato de ensinar, como se este fosse algo imposto, sem o caráter útil e necessário as gerações mais novas.

Como a premissa levantada por Duarte (1998), a concepção do ato de ensinar é apresentado por estas correntes pedagógicas contemporâneas com um caráter negativo, segundo o qual criticam toda e qualquer corrente pedagógica que faça a sua defesa, reduzindo-as a slogans vazios de sentido, que não apresentam uma discussão aprofundada de suas concepções do ato de ensinar, de professor e de aluno, entre outras categorias. Ao igualarem essas correntes que defendem o ato de ensinar, realizam um reducionismo da heterogeneidade com que se apresentam (da mesma forma que ocorre com as correntes hegemônicas que veem o ato de ensinar de forma negativa), como também demonstram um desconhecimento das ideias pedagógicas e da consciência dos profissionais da educação, promovendo/favorecendo o processo de alienação o qual Rossler tem denunciado há algum tempo.

Embora não seja o objetivo da pesquisa de mestrado aprofundar a discussão acerca das pedagogias que concebem o ato de ensinar de forma negativa, a sua apresentação se faz necessária para evidenciar suas concepções e suas implicações, principalmente por terem se transformado nas ideias hegemônicas na História da Educação. Esperamos, todavia, que a forma sucinta com que apresentamos o movimento das ideias pedagógicas da Escola Nova e do Construtivismo, embora cientes dos riscos do reducionismo teórico das abordagens, esperamos que sejam significativos,

uma vez que foram eles que nos motivaram a perscrutar o sentido da crítica e da defesa do ato de ensinar presente nas ideias pedagógicas, principalmente na denominada Pedagogia Tradicional, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, que são objetos de nossa pesquisa e que passamos a discussão nos próximos capítulos deste trabalho.

Perguntamo-nos, afinal, quais são essas correntes pedagógicas que defendem o ato de ensinar e quem são seus representantes teóricos? Quais são as concepções do ato de ensinar, as concepções de ensino-aprendizagem, as concepções de professor e as concepções de aluno? De que modo essas correntes pedagógicas apresentam continuidades e rupturas referentes ao ato de ensinar em suas ideias pedagógicas?

Serão sobre essas questões que nos deteremos nos próximos capítulos, inicialmente de modo particular em cada uma das correntes pedagógicas e, em seguida, na análise comparativa das ideias pedagógicas presentes nas correntes educacionais. Será essas contradições também estarão presentes na representação do ato de ensinar? Em que sentido as correntes pedagógicas irão pensar a relação educação e sociedade? Quais as orientações para a formação do homem? Essas e outras questões serão respondidas nos capítulos seguintes.

### **Capítulo 3 – A Representação da chamada “Pedagogia Tradicional” nas Ideias Pedagógicas**

Diante da problemática de representação da Pedagogia Tradicional na História da Educação e nas Ideias Pedagógicas, posto que não há nenhuma corrente que assim se denomine, cuja expressão emergiu e consolidou-se mediante críticas dos inovadores do ensino, principalmente da Escola Nova, uma série de questões são colocadas antes de respondermos o que e qual seria a compreensão do ato de ensinar na chamada Pedagogia Tradicional, dentre elas: Quais autores poderiam ser denominados como “tradicionais” e quais as razões para tal classificação? A Pedagogia Tradicional poderia ser considerada como uma corrente pedagógica originária de um período ou teria sido “inventada” pela Tradição? Qual a concepção do ato de ensinar desses autores?

Em conformidade com as análises elaboradas, pôde-se constatar que a relação entre o “tradicional” e o “novo” sempre esteve presente na história da educação, todavia, com a “invenção” da tradição pedagógica moderna desferida às ideias pedagógicas anteriores, por meio de metáforas, descrições e prescrições, o seu (des)conhecimento nas obras de produção de saber, seja pela redução aos clichês, seja pela não definição conceitual, reafirma a tradição inventada da Pedagogia Tradicional e elenca autores que não se definiram desse modo em sua vida e obras. Enfim, será sob esta ótica que discorreremos no presente capítulo.

#### ***3.1 – A Relação Entre o “Tradicional” e o “Moderno” na História das Ideias Pedagógicas***

Neste item tem-se como objetivo delinear a relação de circularidade entre o “tradicional” e o “moderno” na História da Educação nas Ideias Pedagógicas, ora

despercebido, ora anunciado como divisor de águas entre uma concepção negativa de ensino e a inovação positiva perante o ato de ensinar.

Ao fazer uma síntese das ideias pedagógicas da História da Educação, constatamos, para além do dualismo educacional que ocorre desde a Antiguidade, segundo o qual o ato de ensinar estava vinculado à formação intelectual dos dirigentes da sociedade, a consolidação do dualismo pedagógico formado na Sociedade Moderna, sob o qual o discurso pedagógico assume implicações distintas de acordo com o antagonismo social presente na sociedade.

Chamamos atenção para o movimento das ideias na história da educação, uma vez que, ao contrário da representação homogênea com que são tratados (e ensinados), constituem-se pela heterogeneidade das ideias e dos teóricos em disputa no campo da educação, vislumbrando continuidades, rupturas e circularidades entre as concepções acerca do ato de ensinar. Desse modo, nos damos conta da curiosa relação entre o “tradicional” e o “moderno” nas sucessivas ideias pedagógicas surgidas na história da educação.

Segundo Le Goff (1990), a disputa dialética entre o “tradicional” e o “moderno” deve ser vista sob dois aspectos: inicialmente, pela valorização do tradicional em detrimento do novo pela Antiguidade Clássica, ao passo que a Sociedade Moderna travou uma luta contra o passado, o “tradicional”, principalmente após o conceito de “modernidade” inaugurado com o Século das Luzes, no qual a tramitação dos termos “tradicional”, “velho” e, portanto, “ruim” assume significado negativo e torna-se a alavanca para as ideias outorgadas como “modernas”, “novas” e, conseqüentemente, “boas”, dados os aspectos positivos alegados. Salientamos que, embora seja pertinente compreender esse jogo de disputa dialética desde a Antiguidade, nos deteremos, neste ensaio, apenas à Idade Moderna, na qual se configuram a compreensão da educação popular, os sistemas nacionais de educação, a estrutura capitalista da sociedade e, não obstante, a problemática dos aspectos positivos e negativos do ato de ensinar instaurados e reafirmados.

Assim, não poderíamos deixar de mencionar, conforme nos anuncia Le Goff (1990), que a ruptura instaurada pela modernidade contra o tradicional, o passado, fortalece-se pela ideia de inovação e de progresso inevitável e contínuo na história da sociedade, principalmente dados os movimentos do Iluminismo, da Revolução Francesa, dos Progressos Científicos e Econômicos. Em outros termos,

Mas o século XIX foi o grande século da ideia de progresso, a linha dos dados adquiridos e das ideias da Revolução Francesa. Como sempre, o que mantém essa concepção e a faz desenvolver são os progressos científicos e técnicos, os sucessos da revolução industrial, a melhoria, pelo menos para as elites ocidentais, do conforto, do bem estar e da segurança, mas também os progressos do liberalismo, da alfabetização, da instrução e da democracia. (LE GOFF, 1990, p.256)

No campo da história da educação e das ideias pedagógicas, portanto, a disputa assumida entre “tradição” e “modernidade” assumiu os aspectos de uma “tradição inventada”. O termo “tradição inventada”, cunhado por Hobsbawm (1997), é aplicado de forma ampla, uma vez que contempla tanto as tradições inventadas/construídas quanto as formalmente institucionalizadas; de outra forma,

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 1997, p.9)

A origem e as motivações que levaram à invenção das tradições, de acordo com Hobsbawm (1997), são difíceis de definir; porém, os estudos demonstraram maior frequência nos processos de rápida transformação da sociedade, na qual a natureza adaptável ou não das tradições às novas configurações da sociedade vincula relações de aproximação e de ruptura. Dentro desta perspectiva, para o autor, as transformações ocorridas nas sociedades na transição dos séculos XIX e XX são ricas nos processos de invenção das tradições, tanto no sentido oficial (político) quanto no sentido não oficial (social).

Tal configuração do surgimento, cujas motivações são estabelecidas oficialmente pelo Estado para criar uma coesão social a partir de simbolismos unificadores dos indivíduos, utilizará tanto os monumentos/estátuas construídos quanto os aspectos educacionais. Estas ideias, para as nossas análises, evidenciam a “invenção” da escola tradicional pelas ideias pedagógicas, cujo vínculo com a ideologia política liberal do Estado foi salientado no capítulo anterior, que buscava trazer para o campo educacional as demandas da sociedade que então se formava e se consolidava. Dessa forma, foi um período em que o “novo” adentra na mentalidade da sociedade, na qual se

observa uma renovação cultural consolidada pelos movimentos pedagógicos da modernidade para valorizar suas ideias em detrimento das anteriores por meio de definições, prescrições, slogans e metáforas que nem sempre permitem uma compreensão conceitual das correntes pedagógicas e da circularidade, continuidade e ruptura, de fato, entre o “velho” e o “novo”.

De acordo com Scheffler (1974), também se pode observar como a linguagem da educação é permissiva na descrição e representação das ideias educacionais, geralmente negando o caráter conceitual, centralizando-o em definições descritivas, *slogans* e metáforas que invertem ou criam equívocos de interpretação. Por estes motivos, nos preocupa e interessa a visão de conjunto formada sobre as representações das ideias pedagógicas, atrelada à compreensão da circularidade, aproximação e ruptura entre o “tradicional” e o “moderno” no interior do debate da história da educação e das ideias pedagógicas.

As **definições** estão presentes nas comunicações científicas (teóricas) e em comunicações gerais (ordem prática), podendo ser classificadas como: (a) **definições estipulativas** – têm o caráter comunicativo a partir de um termo definido em contexto particular, podendo ainda, apresentar-se como *inventiva* (o termo não possui uso prévio) e *não-inventiva* (o termo já possui uso prévio); (b) **definições descritivas** – têm o caráter explicativo dos termos/convenções presentes no discurso; e, (c) **definições programáticas** – têm o caráter moral de estabelecer/avaliar expressões em programas de ação. Estas definições, exceto as relações excludentes entre as classificadas como estipulativas e descritivas, podem ser associadas.

Os **slogans**, de acordo com Scheffler (1974), diferentemente de suas definições, não buscam esclarecer ou facilitar a comunicação, mas antes estimulá-la, de forma assistemática, por meio da repetição dos termos, repercussões populares. Todavia, os slogans acabam fazendo dois movimentos distintos que devem ser analisados separadamente: slogans podem ser unificadores de ideias e movimentos (seja pela pretensão literal seja pela pretensão prática) e podem se assumir como doutrinas e argumentos do movimento. Em outros termos, Scheffler (1974) assim descreve:

[...] os *slogans* fornecem símbolos que unificam idéias e atitudes chaves de certos movimentos, idéias e atitudes essas que poderiam encontrar alhures uma expressão mais plena e mais literal. Com o correr do tempo, entretanto, muitas vezes os *slogans* passam progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal, tanto pelos aderentes como pelos críticos dos movimentos que eles

representam. Passa-se a considerá-los, cada vez mais, como argumentos ou doutrinas literais, e não mais simplesmente como símbolos unificantes. Quando isso acontece num caso determinado, torna-se importante avaliar o *slogan* ao mesmo tempo enquanto uma asserção direta e enquanto um símbolo de um movimento social prático, sem, contudo, confundir uma coisa com a outra. A analogia mencionada entre *slogans* e definições reside justamente na necessidade dessa avaliação dúplice. (SCHEFFLER, 1974, p. 46-47)

As **metáforas**, segundo Scheffler (1974), assemelham-se ao slogan, dados o caráter assistemático em que se configuram e a ausência de significação literal; porém, assumem o papel de apresentar/indicar paralelos significativos, isto é, analogias que exprimem significados de forma surpreendente por meio de afirmações metafóricas. As analogias estabelecidas nem sempre assumem a mesma significação em diferentes contextos e, por isso, o critério de validade estará vinculado ao contexto; além disso, muitas assumem o caráter prático/programático das definições e, mesmo quando críticas à insustentabilidade ou às limitações, não podem ser rejeitadas por completo.

Scheffler (1974) define o “ensino” como empregado pelo uso cotidiano e pelo padrão; o uso padrão recebe uma atenção especial e detalhada, pois se encontra aplicado em inúmeros discursos e o foco na definição descritiva se torna um imperativo. A definição padrão do “ensino” envolve dois aspectos: o uso de êxito, cujo enfoque vai além da execução, isto é, contempla o sucesso de sua realização, e o uso intencional, referindo-se às atividades pelas quais há alguém interessado ou ocupado, porém, sem a garantia do êxito em seus resultados/execução. Dessa forma, o ensino como uso intencional aplica-se à atividade orientada por metas que definirão o êxito da atividade; as metas geralmente estão para além dos limites da atividade ou podem carecer das condições que exigem esforço constante na tentativa de executar os exercícios e o desenvolvimento eficiente da atividade.

O uso “metafórico” também é elencado por Dussel e Caruso (2003) como um mecanismo utilizado pelos teóricos na proposição de “novas” ideias sob o jugo das “velhas”, evidenciando que a interpretação e a compreensão dos seus princípios deixam de ser ingênuas/inocentes para assumir posicionamentos políticos e merecem, por estes motivos, maior acuidade e atenção no estudo e nas representações teóricas das correntes pedagógicas. Isto porque as metáforas estabelecidas, seja na caracterização da escola, seja no processo de aprendizagem ou nos papéis assumidos por professores e alunos, correspondem aos fenômenos da própria sociedade, ou seja, a escola assume uma demanda exigida pela sociedade, de forma que é impossível analisar, sem correr o risco

do anacronismo e da diacronia, a escola sem correlacionar os reflexos da sociedade, no que tange, principalmente, às concepções de educação, de homem e de sociedade.

Se retomarmos a história da educação, observaremos que nas ideias pedagógicas de Comênio, (in)compreendidas em seu tempo, são inegáveis: a “inovação” presente na concepção de ensino, a organização da sala de aula, os papéis atribuídos ao professor e ao aluno, etc. Dessa forma, ao serem representadas como “tradicionais”, obscurecem a contribuição de suas ideias para o desenvolvimento da psicologia – dado o princípio de adequação entre a idade do aluno e a lógica do conhecimento – e do próprio processo de aprendizagem – considerando a progressão dos conteúdos mais fáceis para os mais difíceis.

Por outro lado, a própria concepção da Companhia de Jesus, cujo lastro religioso a aproxima do “tradicional”, impugna um ensino individual que dá poder às raízes das ideias pedagógicas inovadoras, tais como as defendidas pelo movimento das Escolas Novas. Ou, ainda, se tomarmos como referência as ideias de controle e de obediência visualizadas na Pedagogia Sallesiana de forma mais prática que nas pedagogias anteriores, poderíamos encontrar as raízes de uma nova concepção de educação que engendrava os princípios educativos como contenção da sociedade. A concepção prussiana de escola vai além da concepção de ensino de disciplinas escolares para a promoção do controle e da obediência, no sentido do “ato de ensinar” de Kant e, para tal, a imperiosa formação especializada do professor, aos moldes da teoria de Trapp. Seguido das críticas à catequese, referida pelos críticos do “tradicional”, nota-se o sentido político efetuado pelo processo religioso de catequese e não o conceito educacional (ensino expositivo).

Segundo consta na transição do século XVIII e XIX, cujas transformações influenciaram bastante na forma de se pensar e organizar a educação, muito embora repletas de um conjunto de “inovações”, estas são representadas como “tradicionais”. As “inovações” no ensino, dadas as exigências da sociedade moderna (século XIX), formuladas pelo movimento renovador das Escolas Novas; de forma que por um lado reforçou a ideia de positividade dos elementos e técnicas de ensino “novo”, dos quais eram porta-vozes do desenvolvimento da psicologia infantil, a educação moral contra a delinqüência, o ensino por meio de jogos e brincadeiras, etc., bem como o não rompimento da relação entre escola e sociedade; enquanto por outro lado, cristalizou a representação de ensino “tradicional” como um pastorado sobre a direção autoritária do professor, ou seja, aferindo o aspecto negativo do ato de ensinar dos séculos anteriores.

Todavia, os avanços científicos na consolidação de uma nova configuração da sociedade por meio da educação, mesmo pela transformação da “disciplina” tradicional em “regulação” moderna, cuja interiorização evidencia as prescrições entre o “normal” e o “anormal”, arraigam as diferenças sociais sob os termos de “capacidades naturais”. O exercício da autoridade também se altera, focalizando a autoridade moral, que exerce no indivíduo não apenas a “obediência”, mas a “culpa”, que é mais intensa do que a disciplina externa anteriormente exercida pelas correntes denominadas tradicionais. Não obstante, para essa autoridade ser eficaz, o professor deveria apresentar a imagem idônea e preparada cientificamente.

De acordo com Cordeiro (2002), a análise discursiva das ideias pedagógicas em referência ao “tradicional” e o “moderno” acompanha as mudanças de paradigma entre a modernidade (teoria crítica) e a pós-modernidade (teoria crítica social) e as suas relações com a educação e seus elementos: (a) o papel da escola: currículo para além da ideologia dominante *versus* a escola não ter possibilidade de futuro; (b) a questão ideológica: neutralidade na realidade que permite fazer a crítica da dominação *versus* nenhuma realidade consegue se inscrever ou ser desvendada pela ideologia; (c) relação com o conhecimento: referência *versus* sem referência; e, (d) concepção de subjetividade: consciência unitária, sendo plenamente lúcida ou plenamente alienada *versus* consciência fragmentada, descentralizada, resultado das múltiplas determinações. Da mesma forma que as relações entre educação e cultura desempenham aspectos para além do mecanicismo com que é interpretada, a cultura é uma reprodução, ou mecânica ou genética, e a educação não se reduz a uma mera reprodução; por outro lado, é inegável que em ambos os processos ocorram uma seleção e (re)seleção dos elementos significativos considerados necessários ou desejáveis a permanecerem nas/para as gerações.

Tais pressupostos, segundo Cordeiro (2002), permitem diferenciar os termos “velho” e “novo” em sinônimos que se configuram em dois processos distintos: a reforma e a mudança. Enquanto a primeira estabelece a mobilização e redefinição do público em um sentido determinado, sendo na educação marcada pela via da regulação, a segunda configura-se como normatização e ruptura com o passado e com a tradição do presente de forma mais brusca, sendo na educação um movimento de afastamento e negação das ideias antigas e tradicionais. A mudança, assim entendida, incorpora um projeto que envolve estruturas internas e externas e são elas que estão mais marcadamente relacionadas à educação, pois as demandas da sociedade lhe são

refletidas. Todavia, os projetos inovadores não são, como o quer fazer crer a *Tradição Renovadora*, aderidos de forma unânime e muito menos às cegas; eles encerram uma adoção mediante a possibilidade de solução dos problemas presentes. A incorporação da moda ou as reformas constantes em educação, portanto, refletem esse processo de constante busca do novo e da sua adesão parcial, que demonstra uma resistência necessária por parte dos professores, e certa dose de ceticismo, da apropriação do que vem a ser a inovação, pois o discurso da inovação criou uma “tradição inventada” sobre os currículos<sup>19</sup>, entendendo-os somente pela via da prescrição e, portanto, justificando a sua constante crítica e superação, ou seja,

Desse modo, as propostas de mudança vão sempre apontar, contra o currículo e a educação vigentes, a idéia de que eles sejam *tradicionais*. Seus defensores também vão se apegar a essa mesma noção, elaborando um discurso conservador, de defesa das tradições. A mistificação – para o bem ou para o mal – da educação vigente é quase sempre o resultado desse confronto entre “inovadores” e “tradicionalistas”. Cria-se, por causa disso, um mecanismo explicativo dos confrontos em torno da educação que, por um lado, institui um tipo de prática discursiva polarizada e propicia a sua transformação em *slogans* ou palavras de ordem, de outro, elidem-se os verdadeiros objetos de disputa e os verdadeiros conflitos. O modelo exemplar desse tipo de confronto discursivo foi aquele formulado pelos propositores da chamada “Escola Nova” contra os defensores ou praticantes daquilo que foi denominado pelos escolanovistas como “ensino tradicional” (CORDEIRO, 2002, p.47-48; grifos do autor).

Torna-se curioso observar entre os renovadores do ocidente e do oriente as mesmas críticas quanto à organização da sala de aula de forma global-frontal, na centralidade do professor e no uso de livros didáticos como instrumento de ensino, tomando-se isto como o primordial na relação de ensino-aprendizagem. Entretanto, terão sido as mesmas relações de disputa e de ruptura entre “o tradicional” e o “moderno” no ocidente e no oriente<sup>20</sup>? Quais seriam as continuidades e rupturas do ato

---

<sup>19</sup> Cordeiro (2002, p.46-47) retoma a teoria do currículo de Ivor Goodson, que concebe o currículo como elemento multifacetado, enumerado em diferentes níveis: prescritivo, processo, prática ou discurso; porém, ao serem tomados somente como prescritivos, demonstrando uma concepção reducionista sobre o currículo, justificam a luta contra um inimigo externo no interior da escola.

<sup>20</sup> A menção ao ocidente e ao oriente na questão apresentada refere-se a “Era dos Extremos”, ou seja, no século XX, entre o capitalismo e o socialismo-comunismo, cujas distinções no plano econômico, político, social e cultural apresentam-se pertinentes para a análise do ato de ensinar nas ideias pedagógicas. Tal perspectiva tem sido tratada por nós desde a Iniciação Científica, na qual objetivamos as diferenças pedagógicas na Era dos Extremos, utilizando para tal as ideias pedagógicas da Escola Nova (representativa do mundo ocidental) e da Psicologia Histórico-Cultural (representativa do mundo oriental,

de ensinar e na relação entre o “tradicional” e o “moderno” nas ideias pedagógicas? Estas são as questões que procuraremos investigar na pesquisa em andamento.

### ***3.2 – A Representação do O Ato de Ensinar na Pedagogia Tradicional na Revisão Bibliográfica em Teses e Dissertações***

Com a finalidade de analisar, *a priori*, qual a representação do ato de ensinar na Pedagogia Tradicional, foi realizado um levantamento bibliográfico nas teses e dissertações no portal da Capes, sob os descritores “Pedagogia Tradicional” e “Escola Tradicional”, selecionando os trabalhos cujos resumos e análises de resumos nos levassem à leitura integral da obra, bem como a disponibilização online das teses e dissertações<sup>21</sup>.

Assim, foram selecionados cinco trabalhos, a saber: Cordeiro (2002), Queiróz (2002), Augusto (2003), Siqueira (2005) e Pires (2006)<sup>22</sup>. Apresentamos de forma sintética o resumo de cada um destes trabalhos, apontando as contribuições que tiveram para a nossa pesquisa e, posteriormente, analisando-os conforme as categorias por nós indicadas.

A tese de doutorado de Cordeiro foi defendida em 1999 e também publicada em formato de livro em 2002, de modo que para este trabalho, tomaremos como referência o livro. A leitura de Cordeiro (2002) foi fundamental para o nosso trabalho, principalmente por repousar-se sobre a análise do discurso pedagógico no tratamento entre o “novo” e o “velho”. O discurso pedagógico revela: as relações entre as teorias oriundas dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade, as relações entre educação e cultura, as constantes tensões entre o “tradicional” e o “moderno” que contemplam um amplo processo de reforma e de mudança (reforma iniciada na década de 1920), encerrando uma mudança necessária à sociedade moderna – capitalista (Marx), urbano-industrial (Durkheim) e racionalizada (Weber) –, contra o que se deveria combater o “velho”, o “tradicional” e o “arcaico”. Em verdade, a polarização

---

ou parte leste do hemisfério). Chamamos a atenção ao fato, pois o termo “oriental” tem sido empregado como forma de representar o continente Asiático.

<sup>21</sup> Na introdução do trabalho discorremos sobre os procedimentos e os critérios de seleção do material analisado.

<sup>22</sup> Os seguintes trabalhos, embora selecionados, não foram encontrados em formato digital para realizar nossa análise: Casagrande (1998), Leopoldino (1998), Crudo (1991), Alcântara (1995) e Aita (1993). Maiores dados destes trabalhos podem ser conferidos em nossos apêndices.

tradicional e nova tornou-se a marca dos novos tempos e ganha tonalidades diferentes conforme os autores da história da educação a veem.

As representações das ideias entre o “tradicional” e o “moderno” são assim caracterizadas na apropriação dos autores brasileiros, de acordo com as análises realizadas por Cordeiro (2002): para **Marta Carvalho**, a polarização torna-se parâmetro interpretativo que omite o conflito no interior do movimento de disputa entre as correntes educacionais no período em que são múltiplos: os católicos, os engenheiros (posteriormente identificados como pioneiros), grupos independentes e as propostas advindas dos setores dominados da sociedade; para **Maria Luiza S. Ribeiro e Miriam Warde**, acabam por homogeneizar os atores e os contextos em que a disputas ocorreram, a exemplo da disputa das décadas de 1920 e de 1960<sup>23</sup>; para Pinto, a polarização acabou por se tornar ou a explicação histórica ou o fato na história da educação brasileira; para **Carlos Monarcha**, representou uma modificação no aparato de dominação na redefinição da educação e na reconstrução social que, ao menos simbolicamente, deu à Escola Nova o domínio do discurso pedagógico vencedor.

Restringindo a sua consideração no âmbito pedagógico, os termos ganham entendimentos diversos, segundo consta em Cordeiro (2002): **Walter E. Garcia**, a partir de uma explicação filosófica, entende por educação tradicional aquela que resistiu ao tempo e o modo de transmitir às gerações futuras os signos do passado e, por educação nova uma afirmação e definição de oposição à primeira; **Dermeval Saviani**, sob as diferenças metodológicas, definira o ensino tradicional como aquele que teve como centro o educador, o intelecto, o conhecimento, a ordem lógica e a subordinação dos meios aos fins educativos, enquanto o ensino inovador configura-se como aquele que se centraliza no educando, na vida, na atividade, na ordem psicológica e na subordinação dos fins pelos meios.

Em conformidade com estas questões e definições, Cordeiro (2002) elucida o embate entre o “tradicional” e o “novo” sob duas perspectivas: a primeira, de acordo com a interpretação de **Rodrigues** (1986, apud Cordeiro, 2002, p.54-55), pela necessidade de recuperação do tradicional, enquanto defesa do ato de educar, em detrimento do seu esquecimento propagado pela inovação no campo educacional; a

---

<sup>23</sup> Se não fosse pela verdade que esta análise traz quanto ao cuidado necessário ao historiador e ao historiador da educação em relação ao sincronismo e anacronismos de períodos históricos, de localidade e de personagens, concluiríamos, conforme a obra de Buffa e Nosella (2001), “*Educação Negada*”, a permanência dos principais atores nos processo de reforma e mudança na educação brasileira, cujos exemplos não são raros de se encontrar.

segunda, conforme **Pierre Furter** (1970 apud Cordeiro, 2002, p.55-56), como uma permanente tensão de continuidade e ruptura, seja pelo “futurismo fracassado” que tem de recriar o novo constantemente, mas que sem o acompanhamento estrutural não traz os resultados esperados, seja pelo “modernismo” que, diferentemente da compreensão do novo enquanto oposto ao tradicional, definido e limitado, como fato isolado, tem na modernidade um amplo movimento histórico situado na linha do progresso e amparado por um conjunto amplo de ideias.

Em suma, as análises do discurso pedagógico entre o “tradicional” e o “moderno” na tese de Cordeiro (2002) foram realizadas na imprensa periódica educacional: Revista da ANDE, Educação e Sociedade e Cadernos de Pesquisa. A *Revista da ANDE* é parte da Associação Nacional de Educação, que circulou do período de 1981 a 1992, totalizando 18 números publicados, dos quais foram selecionados 25 artigos para a análise do tratamento do “novo” e do “tradicional”; Cordeiro (2002) constatou que a defesa para a construção de um “novo”, que opera no interior do discurso pedagógico na busca da superação do “tradicional” – muitas vezes, a condição estrutural da sociedade e da escola como da ideia ilusória do “novo” –, não cumpre suas promessas, que passa para um processo similar aos das décadas de 1920 e 1930, de caricaturização do “tradicional”, mas em um processo inverso, no qual o “novo” é a caricatura do momento. Ainda de acordo com o autor, a negação do “novo” leva muitas vezes à defesa do “tradicional”, no que tange à defesa da transmissão do patrimônio histórico-cultural da humanidade às gerações vindouras; muito embora haja um esforço tremendo em não ser caracterizado como tal, retomando o medo do enquadramento do que constitui o imaginário sobre o “ensino tradicional”, acaba, ao findar das publicações, na transformação das matrizes teóricas do “novo” e do “tradicional” em um esquematismo exagerado que nada diz. Em suma, Cordeiro (2002) argúi que:

Percebe-se, aí, a transformação de uma análise rigorosa em mera caricatura. Acaba-se supondo uma homogeneidade de posturas e princípios nos adversários eleitos, sem demonstrá-la suficientemente. O mesmo processo de “achatamento das diferenças” promovido pelos partidários da Escola Nova em relação àquilo que eles denominavam *ensino tradicional* (que, afinal, nunca existiu como conjunto sistemático de princípios formulados por um grupo articulado que defendesse, em conjunto, uma determinada proposta pedagógica)

acaba sendo feito pelos adeptos da *pedagogia histórico-crítica*<sup>24</sup> em relação a todos os outros, em especial, aos próprios escolanovistas. Essa redução de diferenças se dá de modo tão intenso que, num certo momento, parece mesmo tornar-se irrelevante a distinção entre *novo* e *tradicional* no campo educativo (CORDEIRO, 2002, p. 107; grifos do autor).

A Revista *Educação & Sociedade*, analisada do período concernente a 1978 a 1992, associada primeiramente à Faculdade de Educação da Unicamp, seguida pela criação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), apresenta um total de 43 números publicados de forma regular, dos quais foram selecionados 35 artigos; ao que parece, o “novo” vem com o significado do contexto histórico de transição e a luta pelo processo de democratização da sociedade e da educação e nas ideias pedagógicas que incorporam a reiterada posição de ruptura e superação do passado, diretamente vinculados, enquanto o “tradicional” é referência para apelar à crítica na “[...] transmissão de conteúdos, na memorização e no papel supostamente passivo do aluno” (CORDEIRO, 2002, p. 132) e incorpora uma nova discussão entre o que seria o moderno e a inovação. Chama à atenção, também, para o fato já evidenciado na análise dos artigos da *Revista da ANDE*, o posicionamento ambíguo que beira a uma defesa de parte do “ensino tradicional” sem, contudo, esperar com ele se confundir, dada a carga negativa de sua consideração/definição. Assim, o debate passa da disputa entre o “novo” e o “tradicional” às propostas alternativas a ambos; nele se encontra uma série de embates que trazem o “novo” em outra perspectiva de (re)construção da sociedade e da educação, sem deixar de contar com a necessária transmissão do “velho” para se tornar passível de realizar. A compreensão desta relação poderia ser sintetizada da seguinte maneira:

Embora, às vezes, apareçam textos que retomem o esquema interpretativo da educação que opõe o novo ao tradicional, o discurso veiculado na Revista vai além dele, abrindo espaço para a discussão de propostas pedagógicas alternativas, desde que voltadas para as perspectivas de mudança da sociedade brasileira, destacando-se, em especial, a chamada pedagogia dialética e a denominada pedagogia histórico-crítica. (CORDEIRO, 2002, p. 148)

Por sua vez, a revista *Cadernos de Pesquisa*, vinculada à Fundação Carlos Chagas, tem uma trajetória nacional e internacional, uma vez que fora indexada a partir

---

<sup>24</sup> Faz-se necessário explicitar que o autor, em suas conclusões, mesmo tendo advertido anteriormente às diferenças existentes entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, acaba unificando-as em suas conclusões.

do número 74; foram analisados 27 artigos, nos quais constam diferentes tendências: (a) apresentação do “novo” como “melhor”, sem muitas explicações ou descrições, mesmo quando o “novo” contempla ínfimas modificações; (b) um maior detalhamento e descrição do “tradicional” em relação ao “novo”, cujo enriquecimento de termos diferentes dos usuais acaba, ao final, retomando os constantes esquemas explicativos, nos quais o “novo” aparece como vantagem; (c) posição diferenciada sobre essa relação, ora chamando a atenção para não tomar o “novo” com uma crença cega, cujos problemas poderiam resultar em consequências piores do que o ensino “tradicional”, ora apresentando como vantagem a “mistura” do “novo” ao “tradicional”; (d) a redefinição do “novo”, dadas a redefinição do papel da escola e a relação à perspectiva entre “mudança” e “inovação” (fé cega, negação dada pelo caráter de reprodução, necessidade de observar a inovação no contexto de contradições da prática pedagógica – no qual o “tradicional”, já estabelecido, não adentra na discussão); e, por fim, (e) a perspectiva do “novo” sem negar o “tradicional”, identificada por Cordeiro (2002) como uma aproximação à Pedagogia Histórico-Crítica que, no interior da revista, tanto está em sua defesa como em sua crítica. Em suma,

Quanto ao problema do *novo* e do *tradicional* na educação, com base nos textos que se puderam selecionar, constata-se que o tema aparece sob diversas abordagens, não havendo, ao longo da trajetória da Revista, preocupação sistemática com ele. Como os *Cadernos* voltam explicitamente a maior parte dos seus esforços para a divulgação e a consolidação da pesquisa na área educacional no Brasil, há pouca intenção expressa com a prescrição das melhores maneiras de ensinar, bem como pouca preocupação mais direta com as questões políticas mais emergentes, que acabam recebendo tratamento secundário no âmbito da publicação – embora a Revista dedique alguma atenção, pelo menos em algumas seções secundárias, às questões mais diretamente ligadas à organização do campo educacional, tais como a realização das Conferências Brasileiras de Educação e, mesmo, os debates constituintes e relativos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (CORDEIRO, 2002, p. 181).

De acordo com Cordeiro (2002), nas três revistas analisadas, o “novo” aparece como a Pedagogia Histórico-Crítica: a *Revista da ANDE* apresenta a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica como proposta efetiva para democratizar a escola e a sociedade; a Revista *Educação & Sociedade* apresenta lado a lado os defensores e críticos da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como outras propostas alternativas para a educação; os *Cadernos de Pesquisa*, embora também apresentem espaço para

defensores e críticos da Pedagogia Histórico-Crítica, aproximam os formuladores dessa corrente aos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, dada a dimensão concreta da ação pedagógica alegada. A partir destas constatações, o autor demonstra que a Pedagogia Histórico-Crítica, nas décadas de 1970 e 1980, configura-se como o “novo” que combate o “tradicional”, muito embora não negue a sua principal característica, a transmissão do patrimônio cultural por meio das instituições escolares às novas gerações, formulando-se como síntese superadora das demais abordagens. Para Cordeiro (2002), torna-se imperativo, portanto, resguardar a aproximação, senão a inspiração, da Pedagogia Histórico-Crítica com a Proposta Pedagógica Progressista desenvolvida por Snyders, dados os mesmos elementos consonantes em ambas as correntes: crítica às análises sociológicas da década de 1970 – denominadas por Saviani como “teorias crítico-reprodutivistas” –, defesa da escola como espaço de conflito e de luta de classes, a necessidade de uma escola/ensino progressista no interior do capitalismo (dada a oportunidade das contradições internas do sistema), tendo como referência Gramsci, etc.; resumindo:

Tornam-se evidentes as semelhanças entre as proposições de Snyders e as formulações de Saviani e de seu grupo: as críticas ao caráter reprodutivista das teorias sociológicas da escola, a formulação de uma pedagogia situada no campo da esquerda, a perspectiva de luta contra o capitalismo no âmbito da escola, a leitura gramsciana do papel do professor como intelectual orgânico das classes dominadas, a perspectiva de ir além do *novo* e do *tradicional* no plano dos métodos de ensino, todas essas características que aproximam a pedagogia histórico-crítica das propostas de Georges Snyders. Porém, enquanto esse autor aponta para a instituição de uma pedagogia progressista que contribua, por meio da ação especificamente didática, para o desvendamento das contradições do sistema e para a constituição da consciência de classe dos grupos sociais dominados, na perspectiva de se atingir, no futuro, uma revolução socialista, nos textos dos propositores da pedagogia histórico-crítica concede-se espaço privilegiado para a discussão metodológica, que acaba principalmente se esgotando na tarefa de transmissão dos chamados “conteúdos clássicos da cultura”. Mesmo que os textos da pedagogia histórico-crítica insistam no combate à ênfase escolanovista na dimensão metodológica do ensino, eles acabam incidindo numa atitude semelhante, próxima a um novo tipo de “otimismo pedagógico” imputado por Jorge Nagle (1974) aos escolanovistas. (CORDEIRO, 2002, p.194)

A dissertação de Queiróz (2002) nos interessa por observar que as insígnias pelas quais a pedagogia tradicional tem sido conhecida na literatura educacional – a saber: instrumentos autoritários de poder, a avaliação, a seriação, a exclusão, o castigo,

a competição, as notas e afins – estão presentes, também, no discurso construtivista das décadas de 1980 e 1990, cujas expressões visam os resultados na promoção dos alunos em cursos vestibulares, ou seja, incorporam a educação autoritária, mercadológica e tradicional. A autora utiliza como referencial teórico para suas análises a teoria de Foucault. A principal contribuição deste trabalho está na observação das relações de continuidade e circulação das ideias pedagógicas que representam a pedagogia tradicional nas ideias pedagógicas contemporâneas.

Por sua vez, a dissertação de Augusto (2003), repousando a análise do discurso pedagógico na disciplina de História, busca desvelar o discurso competente da renovação colocada como tradição e o ensino tradicional; em outros termos,

O contato com nossas fontes nos fez levantar a hipótese de que o discurso da renovação do ensino de História, ao eleger como inimigo o “ensino tradicional”, acabou por criar uma nova tradição. Essa constatação, por si, não representa nada de novo em termos do debate educacional, pois parece claro que, desde o movimento dos pioneiros da Escola Nova, o “ensino tradicional” tem sido alvo de combate. A questão parece estar, então, numa ordem de problemas. Segundo Hobsbawm, inventam-se tradições para se criar um passado capaz de legitimar as ações do presente, esteja esse processo relacionado a um grupo, a uma nação, ou seja lá ao que for. Se bem entendida, a própria ideia de tradição recupera a sua positividade, pois o esforço de inventar o passado só pode ter o efeito de nele nos reconhecermos. Se mal entendida, recusaremos esse passado, como forma de rejeitar uma origem – mítica ou não – que nos seja estranha. (Augusto, 2003, p. )

Ou seja, Augusto (2003) aprofunda o conceito de *slogans educacionais* para demonstrar de que forma acabam sendo utilizados para combater e recusar o ensino tradicional e instaurar a invenção das tradições. O autor, portanto, busca refletir todos os significados dos termos definidores do “ensino tradicional” como “prontos e acabados”, como sinônimos de **pronto**: (a) rápido e ligeiro: pode estar relacionado à informação, mas não combina com o ato de ensinar, isto é, com o conhecimento, pois este demanda tempo; (b) eficaz; (c) ativo; (d) instantâneo: “*se por um lado, eles são instantâneos na eficácia comunicacional, o mesmo não podemos dizer de seu alcance e profundidade*” (AUGUSTO, 2003, p.35); (e) concluído: “*E ademais, tomar um conhecimento como concluído não significa dizer que, além daquele ponto de conclusão não exista um outro que o desmintam ou lhe acrescente algo. Significa tão somente dizer que, num espaço de tempo ‘X’, ele se deu por terminado*”, ou ainda, “*Ora, parece razoável que o estado de conclusão de um conhecimento qualquer é apenas um indicativo de sua própria vulnerabilidade ou resistência ao tempo. Que o digam os clássicos, que são obras concluídas! A menos que ressuscitassem*

para refazer suas obras, ninguém nega que elas estão ‘prontas’”(AUGUSTO, 2003, p.37); (f) disposto e desimpedido. Concomitantemente, os sinônimos de **acabado** compreendem: exato, primoroso, perfeito – sobre os quais a dualidade do ensino, constatada entre o ensino público e privado, se evidencia. A despeito dessas significações, que servem de definição ao “ensino tradicional”, incorporadas pela Tradição (renovadora), tornam-se senso comum e mesmo *slogans* sem maiores explicações, ou seja,

Bom-Senso: Até onde pude acompanhá-lo, o uso prévio e consagrado da expressão “pronto” e “acabado”, quando aplicados pela *Tradição* em discursos educacionais sobre o ensino de História, violentam o seu emprego corrente, o seu uso ordinário, cotidiano. Ora, se violentam a descrição consagrada nas acepções cotidianas, é porque o seu uso literal não está em conformidade com os termos que o definem, razão pela qual vimos criticando a *Tradição* até o presente momento. (AUGUSTO, 2003, p.47)

Suas análises são pertinentes para observarmos as relações entre continuidade, ruptura e circularidade entre os *slogans educacionais*, notando o cunho político das definições atribuídas pela Tradição (renovação) que assumem, de um lado, a crítica ao “ensino tradicional” e, de outro, o caráter programático de como deve ser então o ensino renovado. E, assim, deverão ser criticados tanto os *slogans* em questão quanto as doutrinas dos quais são originados, forma esta assumida no trabalho de Augusto (2003). Nesse sentido, na segunda parte do trabalho, o autor expõe o caráter prático dos *slogans* forjados pela Tradição (renovação) a partir do programa de ação educacional que se outorga como superação do “ensino tradicional” por meio da **prescrição** do novo, ao invés de **descrever**, de fato, o que vem a ser o “tradicional” na educação. É importante frisar que as análises de Augusto (2003) tiveram o cuidado de apontar as relações com o contexto/conjuntura em que os *slogans* foram criados, reforçando os aspectos políticos e programáticos.

Embora se reportando ao ensino de história, a dissertação de Augusto (2003) foi muito importante para a nossa investigação, pois permitiu compreender (a) o espírito de corpo, principalmente no que tange ao lócus privilegiado da divulgação destas ideias aos profissionais da educação, dos quais, no caso da Escola Nova, muitos dos seus fomentadores tinham uma relação direta com as esferas do poder, tornando-se não apenas uma linha combativa ao “ensino tradicional”, mas principalmente prescritiva do ensino renovado e (b) o silenciamento na produção de pesquisa e do ensino de história

da educação dos defensores do “ensino tradicional” ou de vozes dissonantes da escola nova, mesmo com ela se identificando – a exemplo de José Scaramelli, tivemos a oportunidade, no âmbito desta pesquisa, de investigar sua coleção “Escola Nova Brasileira”<sup>25</sup>. Nesta ocasião, torna-se fundamental a compreensão de que a prescrição não deve substituir a descrição sobre o objeto de crítica, como vem ocorrendo pela Tradição (renovação), pois traz graves consequências à produção de conhecimento, ao ensino de História da Educação, em particular, e ao ensino, em geral. Além do movimento renovador, o movimento construtivista também adentra a Tradição, realizando a mesma estratégia de combate ao “ensino tradicional”; prescrevendo como deve ser, sem descrever, em outros termos, Augusto (2003, p. 93) nos diz:

Assim, tanto Knauss como vários outros educadores, acabaram por construir, abstraindo a própria escola e a prática educativa, um vilão abstrato dos males do ensino de História, como forma de difundir currículos alternativos, como a História temática, ou mesmo práticas pedagógicas que se opunham a um suposto ensino “verbalista”, “memorizador”, “expositivo”, enfim, “pronto e acabado”. Nesse sentido, o construtivismo e a História Temática, não se apresentam como uma pedagogia ou como uma concepção de ensino de História que concorrem com as demais, que as completam ou se lhe opõem. Mas como *a* pedagogia e *a* concepção por excelência. (AUGUSTO, 2003, p. 93)

A pesquisa de Ângelo (2005) teve uma contribuição fundamental para a nossa análise mesmo tendo como objeto o ensino da língua portuguesa, pois apresenta a preocupação em (des)ocultar a homogeneidade interpretativa da escola tradicional, isto é, ao mesmo tempo em que busca observar os pormenores, as singularidades e a validade de sua metodologia, não invalida as críticas pertinentes à sua metodologia. Dentro desta perspectiva, a autora apresenta dois momentos importantes desse processo: (a) a história da disciplina da língua portuguesa, cujas mudanças na concepção da teoria linguística, sociolinguística e sociológica reforçam a linha argumentativa das produções científicas para demarcar a mudança na concepção da língua e do seu ensino frente ao ensino tradicional e (b) as transformações da didática em alfabetização para demonstrar como o ensino paulista representou a disputa entre o novo e o velho na busca da

---

<sup>25</sup> O resultado da investigação inicial sobre o teórico José Scaramelli e a sua coleção “Escola Nova Brasileira” encontra-se publicada na Revista Online do HistedBr, na parte de documentos, bem como fora publicado e apresentado nos encontros da área no ano de 2009: VIII Seminário de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, IX Congresso Internacional de História da Educação Latino Americana e III Amostra PET de Pedagogia da FCLAr/UNESP.

hegemonia dos métodos de alfabetização: sintético *versus* método João de Deus, sintético *versus* analítico, misto *versus* analítico, construtivista (Emília Ferrero) *versus* método tradicional (“misto”) e, atualmente, construtivismo piagetiano *versus* sociointeracionismo, que representa a permanente tensão entre o “tradicional/velho/antigo” e o “moderno/novo/inação”, de modo a “tornar-se, assim, necessário produzir uma versão do passado, e desqualificá-lo, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências às fundações do novo” (MORTATTI, 2000 *apud* Ângelo, 2005, p.31).

As análises da autora também revelam que as concepções teóricas são representativas das formas como o “tradicional” é caracterizado na literatura. Para Faraco (1984, *apud* ÂNGELO, 2005, p. 86), há sete pragas do ensino tradicional em língua portuguesa: leitura mecânica e texto descontextualizado, escrita sem preparação prévia, ensino pela teoria gramatical, conteúdo programático e inútil, uso de estratégias inadequadas de ensino (correção, memorização, listas), literatura por dados biográficos e lista de obras. Geraldi (1981:1982:1984 *apud* ÂNGELO, 2005, p. 90) identifica o ensino tradicional como o uso de classificação e nomenclatura gramatical, predomínio da metalinguagem, descrições gramaticais e exercícios esporádicos da língua. Gebara, Romualdo e Alkmin (1984 *apud* ÂNGELO, 2005) apregoam a centralização do ensino tradicional na figura do professor e, ainda, os documentos oficiais que, embora não utilizem a expressão, orientam para o combate ao “ensino tradicional”. Em resumo, as análises de Ângelo (2005) demonstram que o ensino tradicional é caracterizado pelos traços negativos de sua prática, sob o domínio do discurso do “novo” sobre o “velho”, sem perscrutar com maior profundidade a sua concepção do ato de ensinar.

O trabalho de Siqueira (2005) tem como objetivo observar as relações entre a apropriação e a representação do “ensino tradicional” e, muito embora centrado na pesquisa de campo com os professores alfabetizadores da cidade de Franca (localizada no interior do Estado de São Paulo), traz elementos importantes para a nossa análise. A importância do trabalho se deve à caracterização do ensino tradicional e ao breviário que faz do livro didático, bem como à observação das teorias/métodos dos autores tomados como tradicionais (Joann Friedrich Herbart e Francis Bacon, Moscovi e Alain Chartier) e à apropriação que os teóricos brasileiros fazem destes autores e corrente pedagógica (Mizukami, Libâneo e Saviani).

O trabalho de mestrado de Pires (2006) foi selecionado por tratar o embate do discurso pedagógico entre a pedagogia alternativa e a pedagogia tradicional,

respectivamente, por meio da análise do discurso (Foucault) e da análise do enunciado (Bakhtin). A contribuição do trabalho se deve, principalmente, pela definição da “escola tradicional”, pela relação entre educação e sociedade e pelas representações dos papéis atribuídos ao professor e ao aluno. De acordo com a autora, a “pedagogia tradicional” é um fenômeno da sociedade moderna, isto é, parte do Iluminismo e das Revoluções Francesa e Inglesa, e baseia-se em três pilares: Institucionalização da Infância, Expansão Capitalista e Avanço da Ciência Moderna. Segundo a autora, as pedagogias do século XX revitalizam o reforço à padronização, ao disciplinamento e ao esquadramento dos alunos presente na “pedagogia tradicional” por meio das pedagogias experimental e comportamental, cujo exemplo dado pela autora se refere às pedagogias de Freinet e Paulo Freire. Em suma, as análises de Pires (2006) permitem a análise da “escola tradicional” tanto no viés da Escolástica (verdade revelada e interpretada pelo matiz religioso e na transmissão cultural) quanto no viés da Sociedade Moderna, seja pela função evangelizadora de transmissão cultural pelo racionalismo, seja pela construção cultural que valoriza o subjetivismo e a escola para todos, ou seja, demonstra os possíveis equívocos do reducionismo dado pelas ideias pedagógicas da Escola Nova e das pedagogias alternativas e o acostamento das concepções da psicologia-interacionista, do sócio-interacionismo e do marxismo.

A partir do breve resumo das teses e dissertações que foram relevantes para o processo de investigação de nossa pesquisa, buscaremos, em seguida, apresentar como podemos estabelecer as concepções do ato de ensinar e suas relações com o paradigma da sociedade moderna que têm sido representadas na tensão entre o “tradicional” e o “moderno”.

### ***3.3 – Análises da Representação do Ato de Ensinar na Pedagogia Tradicional***

Mediante a leitura das teses e dissertações que têm a pedagogia tradicional como objeto de estudo, pudemos estabelecer as seguintes reflexões quanto às categorias de análise que fixamos para a nossa pesquisa.

#### ***3.3.1 – Conceção de Sociedade***

De acordo com Pires (2006), a “pedagogia tradicional” está associada à expansão da sociedade capitalista, uma vez que as transformações no modo de produção influenciaram o modo de institucionalização da escola (necessidade de expansão) e a sua forma de organização (fronteirização), na busca pela produtividade e pelo comportamento necessário à nova sociedade em formação.

Embora nem todas as pesquisas apontem essa relação, observa-se que a pedagogia tradicional está vinculada às ideias hegemônicas da sociedade e preocupada com a transmissão do patrimônio cultural da humanidade às gerações mais novas, com o forte intuito de garantir o bom governo da sociedade. Porém, justamente por não fazer essas análises dentro da sociedade moderna, marcada pelo antagonismo social, deixa-se de questionar as relações e implicações entre a concepção e as representações de homem, de sociedade e de educação.

### *3.3.2 – Concepção de Homem*

Como anteriormente levantado, tal concepção estabelece que todos os homens são iguais e, portanto, a transmissão do patrimônio cultural não apresenta diferenças. O homem, na concepção ideal, receberá o conhecimento acumulado historicamente por meio do ensino livresco, expositivo, com a finalidade de prepará-lo para gerir a sociedade. Porém, numa sociedade antagônica, com projetos distintos para cada uma das camadas sociais, haverá grandes implicações entre a concepção de homem e a sua representação social (classe social, gênero e raça/etnia).

### *3.3.3 – Concepção de Educação*

De acordo com Pires (2006), a “pedagogia tradicional” surge na Sociedade Moderna com a institucionalização da infância, isto é, dentro do período em que a preocupação era “civilizar” e “polir” a criança, orientando-a, por um lado, à racionalização exigida na vida adulta e, por outro, à evitar a paparicação da criança presente no século XVI. Segundo Queiróz (2002), as insígnias da pedagogia tradicional podem ser representadas pelos instrumentos de poder utilizados, como as avaliações, a

seriação, a exclusão, o castigo, a competição, as notas e afins, que, porém, mantêm continuidade nas ideias pedagógicas contemporâneas.

A dissertação de Siqueira (2005) caracteriza o ensino tradicional numa rede plural de apropriação e representação, isto é, desde o método de alfabetização via cartilha até os métodos atuais de alfabetização com livros didáticos que se articulam aos métodos construtivistas, sobre os quais o autor apresenta um breviário da história do livro didático; além de fazer um levantamento do corpo teórico desta corrente pedagógica com seus principais autores (Herbart e Bacon), faz apropriações no cenário pedagógico brasileiro (Mizukami, Libâneo e Saviani), a partir das quais os professores produzem suas representações sobre o ensino tradicional.

De acordo com as análises de Cordeiro (2002), a educação tradicional estará mobilizada pela tensão entre o “tradicional” e o “moderno”, pela crítica do “novo”, pela defesa da transmissão do patrimônio cultural da humanidade e, também, pela crítica ao “velho”, por não constituir mais as necessidades que a nova sociedade demanda para a formação dos indivíduos.

Sobre as análises do slogan educacional na pesquisa de Augusto (2003), o combate ao “ensino tradicional” repousa na crítica à aula expositiva, à cópia, aos questionários e aos “exercícios imbelicilizantes”: cruzadinha, complete as lacunas, associe as colunas – conforme enumera Villalta (1992; 1993 apud AUGUSTO, 2003, p.163), reduzindo o alcance destes instrumentos de ensino e a sua relevância no ato de ensinar. A esta ordem de críticas, o autor apresenta uma visão diferenciada, uma vez que aponta a amplitude da aplicação dos questionários – leitura e compreensão de texto, escrita, análise e síntese –, da mesma forma que os critérios para a avaliação e as formas de respondê-los são múltiplos: transposição de fragmentos, reescrita com estilo próprio, lista de itens ou palavras-chaves. A exemplo desta exposição, Augusto (2003) também o faz em relação à crítica das avaliações, demonstrando-a como necessária tanto ao aluno quanto ao professor. Em suma, teríamos o seguinte quadro:

A aula expositiva, o resumo na lousa para o registro (e registro é memória), a questão, ou melhor seria dizer, o problema, que recupera o caminho da explanação, a correção, para assegurar que ninguém carregue dúvidas sobre este ou aquele ponto, a prova, momento solitário para o aluno ver-se frente a frente com o tema estudado e em que o professor mesmo se auto-avalia, podendo corrigir rumos, retomar pontos que ficaram obscuros, reconhecer e valorizar o ponto em que todos se deram bem e que ajuda a constituir uma auto imagem dos alunos consigo mesmo... tudo bobagem. Bom mesmo é

‘proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem mais criativo’ e levá-los ‘partindo de sua experiência, a refletir e pensar historicamente’. (AUGUSTO, 2003, p.165)

A concepção de educação, em suma, caracteriza-se, portanto, tanto pela tensão constante entre o “tradicional” e o “moderno” quanto pela incorporação de definições, metáforas e *slogans* que, muitas vezes, ocultam as reais concepções de educação tradicional por meio dos seus defensores e críticos. Será marcadamente na análise das ideias pedagógicas e de seus atores que poderemos melhor compreender suas concepções e representações.

### *3.3.4 – Concepção do Ato de Ensinar (Ensino-Aprendizagem)*

De acordo com Pires (2006), tanto a Ciência Moderna quanto a Concepção do Ato de Ensinar, incorporam, por um lado, o determinismo mecanicista (racionalista/empirista) e, por outro, o positivista, que levaram ao processo de matematização do pensamento, do controle da verdade transmitida e reproduzida por meio dos métodos de ensino, de medição e avaliação da aprendizagem e do controle do comportamento.

Segundo Siqueira (2005), o principal teórico do “ensino tradicional” foi **Herbart**, que se opunha ao sistema idealista e se refugiava na filosofia kantiana e nas influências de Platão, Leibnitz e Pestalozzi para construir um sistema complexo de sua filosofia e de sua Pedagogia Realista. Tal sistema compreende, por um lado, a clarificação e distinção dos conceitos dentro da lógica aristotélico-escolástica, com elementos de Kant – isolar, ordenar, relacionar com experiências internas e externas, orientação dos atos e dos pensamentos – e, por outro, a necessidade de decantar e retificar os conceitos que representam o quadro estético e ético de sua construção, como forma de superar a contradição dos fenômenos dada à metafísica (ontológica e aplicada), referindo-se principalmente à psicologia, à filosofia natural e à teodiceia. Pestalozzi, cujas ideias de educação intelectual, moral e religiosa influenciaram profundamente Herbart, principalmente a teoria da gradação didática do ensino que veio a desenvolver, como também o impulso para a fundação do Seminário Pedagógico de

Königsberg, desenvolveu e aprimorou a teoria epistemológica da percepção iniciada por Kant.

Nesse sentido, sob os aspectos estéticos, éticos e religiosos segundo os quais Herbart desenvolveu sua Filosofia Prática Universal, Siqueira (2005) demonstra que os valores morais são de matiz psicologizante, dado que os valores éticos equiparam-se aos valores estetizantes, uma vez que são frutos de relações sensitivas, e não, necessariamente, formais; desse modo, as ideias práticas, conceitos-modelos e exemplificações apresentam-se como guias ou critérios morais para o indivíduo. Tais ideias podem ser consideradas como: *Liberdade Interior ou Sociedade Unânime*: harmonia e (des)acordo entre o ato e o juízo estimativo; *Ideia de Perfeição ou Sistema Cultural*: enfrentamento dos distintos graus de energia de aprovação; *Ideias de Benevolência ou Administração do Ideal Econômico*: juízos em relação à vontade pessoal e à moral social; *Ideia do Direito ou Sistema Político e Estrutura Social*: resolução dos conflitos; e, por fim, *Ideias de Equidade/Compensação ou Sistema de Prêmios e Castigos*: ação não retribuída, perturbadora, que merece compensação. O aspecto religioso pode ser compreendido da seguinte forma: embora o sentido de Deus esteja entremeado ao agnosticismo do pensamento neutro e sem fundamento (teologia natural) que representa a liberdade interna e os valores humanos em harmonia, Herbart permanece fiel à Igreja Protestante e, assim, atribui o papel da religião, vinculada às ideias de moral e virtude, como finalidade da educação. As formas de representação e apropriação do “ensino tradicional” pelos professores se devem à divulgação científica de autores representativos na literatura educacional brasileira, desde a Escola Nova até as análises de Mizukami, Libâneo e Saviani.

Em suma, os “Cinco Passos Formais de Herbart” compõem a **preparação** (recordação da lição anterior ou do conhecimento prévio do aluno), a **apresentação** (os novos conhecimentos), a **assimilação-comparação** (a assimilação se dá pela comparação entre o conhecimento velho e novo), a **generalização** (identificação de todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento) e a **aplicação** (verificação com exemplos vivos). Os “Três Momentos de Bacon” compreendem a **observação** (identificação e destaque dos elementos conhecidos dos não conhecidos) – que corresponde aos três primeiros passos de Herbart; a **generalização** (subsunção da lei extraída da observação que integra a mesma classe de fenômenos) e a **confirmação** (aplicação correta dos conhecimentos correspondentes à assimilação).

Para **Mizukami** (1984 apud SIQUEIRA, 2005), a “escola tradicional” tem como pressuposto a inteligência como faculdade de armazenamento de informações (simples e complexas), de modo que a tarefa do ensino é simplificar o conhecimento a ser transmitido pelo professor/escola e assimilado pelo aluno. Ainda segundo a autora, a epistemologia da escola tradicional está baseada na prática educativa transmitida ao longo dos anos e, portanto, sem validade empírica. Por sua vez, **Libâneo** (1992, apud Siqueira, 2005) caracteriza a “escola tradicional”, ou “Pedagogia Liberal Tradicional”, nos seguintes pontos: a) *Papel da Escola*: preparação intelectual e oral dos alunos para que ocupem sua posição na sociedade, compromisso com a cultura – igual para todos – e não com os problemas sociais; b) *Conteúdos de Ensino*: conhecimentos e valores acumulados pela humanidade, determinados pela sociedade e ordenados pela legislação, transmitidos como verdades desconectadas à realidade dos alunos, embora visem sua preparação para a vida; c) *Métodos*: exposição verbal ou demonstração realizada pelo professor os cinco passos de Herbart com ênfase nos exercícios, repetição de conceitos ou fórmulas e memorização, bem como a imposição da disciplina da mente e dos hábitos; d) *Relação Professor – Aluno*: autoridade do professor *versus* receptividade/passividade do aluno, na qual o professor transmite o conhecimento que deve ser absorvido pelo aluno como verdade e a disciplina é elemento que assegura a atenção e o silêncio; e) *Pressuposto da Aprendizagem*: capacidade de assimilação em desenvolvimento, programas com disposição lógica (desconsiderando as características próprias da idade), aprendizagem receptiva e mecânica (inclusive, com coação), retenção da aprendizagem pela repetição de exercícios, sistematizações e recapitulação, treino e avaliações de curto e de longo prazo (arguição, tarefa de casa, provas e trabalhos); f) *Manifestação na Prática Escolar*: presente na escola atualmente sob a ordem religiosa ou leiga, com orientações clássico-humanista ou humano-científico.

Por outro lado, **Saviani** (1991, p.55 apud Siqueira, 2005) alega que o “ensino tradicional” apresenta o caráter científico desde as suas origens, como segue a justificativa:

... se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos 5 passos formais de Herbart. Esses passos, que são os passos da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos

esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formalizado no interior do momento filosófico do empirismo, que foi a base para o desenvolvimento da ciência moderna (SIQUEIRA, 2005, p. )

Sob este aspecto, Siqueira (2005) considera que a representação de Dermeval Saviani em relação à “escola tradicional” não é de defesa propriamente dita, dado que o autor formula uma pedagogia própria, visando, ao mesmo tempo, superar a escola tradicional e a escola nova.

Nas análises de Augusto (2003), os *slogans* sobre o “ensino tradicional” repercutem na expressão do “pronto e acabado”, na confusão entre autoridade e autoritarismo do professor e na passividade do aluno. A concepção de Ensino identificaria “*a intenção deliberada daquele que ensina, a natureza daquilo que se intenta ensinar e, por fim, reconhecer que aquele que aprende possa ter clareza das razões e dos juízos que estão envolvidos nessa intenção e que aquele que ensina possa submeter-se à crítica e a avaliação daquele que aprende*” (AUGUSTO, 2003, p. 27), ou seja, há sempre o professor que ensina algo ao aluno, o que não quer identificar ensino com aprendizagem.

Em suma, a revisão bibliográfica permitiu-nos compreender que a concepção do ato de ensinar da pedagogia tradicional é, *a priori*, plural e difícil de caracterizar, uma vez que suas definições nem sempre representam *ipsis litteris* a concepção da corrente pedagógica ou de seus autores, pois não se verificou nenhum autor autodenominado como tal. Assim, as representações do ato de ensinar são vislumbradas pela metáfora educacional e seus *slogans*, de cunho reducionista, que nem sempre evidenciam a compreensão articulada entre educação e sociedade, ideias pedagógicas e ideias políticas.

As representações gerais que se têm na análise dos trabalhos e nas críticas analíticas dos autores que nos deram ótimas contribuições à investigação, compreendem o ato de ensinar como um processo mecânico, no qual o professor detém o conhecimento e o aluno assume a função passiva de assimilação deste conteúdo. Os métodos são mecânicos, com repetição e cópia, aula expositiva e arguição oral, com o uso de instrumentos disciplinadores e reguladores do comportamento.

É pertinente também analisar que poucas teses e dissertações debruçaram-se na pedagogia tradicional de cunho religioso que, marcadamente no Brasil, teve um embate

significativo na disputa entre o “tradicional” e o “moderno” nas décadas iniciais do século XX.

### *3.3.5 – Conceção de Professor*

De acordo com Pires (2006), na “pedagogia tradicional”, a representação do papel do professor estava configurada como um representante do mundo adulto ao qual a criança deveria ser orientada; além de este ser um detentor do conhecimento que deveria ser transmitido às crianças.

Na análise dos *slogans educacionais* da tradição inventados pela renovação, investigados por Augusto (2003), o “ensino tradicional” é caracterizado pelo autoritarismo do professor e a “perversidade” outorgada aos livros didáticos como o autor trabalha em sua dissertação.

O professor é caracterizado, via de regra, como um adulto modelo, que deve transmitir aos alunos os conhecimentos que detém, utilizando instrumentos como a cópia, a arguição, etc. Muitas vezes, a representação do papel do professor confunde a autoridade cedida a ele pelo autoritarismo atribuído aos métodos e pelo seu posicionamento de superioridade em relação ao conhecimento dos alunos.

### *3.3.6 – Conceção de Aluno*

De acordo com Pires (2006), a criança/o aluno, na “pedagogia tradicional”, assume um papel de passividade, uma vez que a sua atividade era a assimilação do conhecimento transmitido pelo professor. Na análise realizada por Augusto (2003), com referência à representação criada pelos *slogans educacionais*, o aluno seria caracterizado pela sua passividade, ao passo que o autor faz uma crítica a esta consideração ao apontar que na tarefa do aluno não se pode esperar que ele se comporte como o planejado e muito menos esperar que o acaso/espontaneidade esteja presente em todas as aulas para motivar a sua aprendizagem. Assim, a literatura especializada traz uma série de experiências que avaliam positivamente a prática alternativa que elas próprias empregaram, sem uma avaliação mais ampla (com raras exceções), e

corroboram, por sua vez, a crítica realizada ao “ensino tradicional”: autoridade do professor, passividade do aluno, o cerceamento do livro didático<sup>26</sup>.

Em suma, é na figura do aluno que a maior parte da crítica se detém, pintando a passividade do aluno diante da exposição e transmissão do conhecimento como um elemento alheio ao interesse, à necessidade e à realidade do aluno. Esses fatores se agravam quando passamos da modernidade às ideias da filosofia pós-moderna, nas quais há uma centralização do aluno em sua própria vivência como experiência e conhecimento.

### **3.4 – À guisa de conclusão**

Os trabalhos relacionados à Pedagogia Tradicional revelaram, com maior consciência, o (des)conhecimento do “ato de ensinar” nesta corrente, já que penderia, como alguns teóricos apontam, mais para a invenção da tradição sobre o “velho/arcaico/tradicional” modo de ensinar contraposto, sempre, ao “novo/inação” da compreensão de ensino. Isto porque se compreendermos a história da educação e, mais nitidamente, a história das ideias pedagógicas, percorremos sucessivas inovações no campo das ideias pedagógicas, o que dificulta a sua representação fora dos estigmas imputados pelos modernos, particularmente, pela Escola Nova, que cunhou a expressão “Escola Tradicional”.

A redução do conhecimento concreto das ideias pedagógicas e da história da educação em relação ao sentido “tradicional”, assumindo, no campo educacional, a visão negativa, imputa sérias consequências à compreensão da relevância do “ato de ensinar” para o desenvolvimento do psiquismo humano, bem como ao progresso da sociedade ao longo do decurso da história humana. A representatividade dos autores relacionados a Pedagogia Tradicional, não deixa de ser uma forma arbitrária, que

---

<sup>26</sup> É importante a constatação de Augusto (2003) no que tange à crítica ao “ensino tradicional” sobre o livro didático, que tem, não raras vezes, concentrado a argumentação no conhecimento pronto e acabado destes manuais, dos quais ele demonstra os equívocos desta expressão, bem como o esquecimento de observar o mais importante: as práticas pedagógicas de uso dos livros didáticos. Nesse sentido, Augusto (2003, p.72) retoma a tese central de Mukanata: “*Mas as conclusões dele, das quais compartilhamos, de forma alguma significam como quer Cabrini, que por ‘nem por imaginar as condições em que esse conhecimento é produzido’, isto é, o livro didático, alunos e professores sejam vítimas dessa indústria cultural. Muito pelo contrário, o esforço de Mukanata, como anuncia o epílogo da tese, foi o de mudar a direção do debate sobre o livro didático, trocar-lhe o sinal. E conclui o trabalho modestamente: ‘Seguindo essa sinalização, abre-se assim um terreno inteiro a ser explorado: o das práticas de uso dos livros didáticos’*” (Mukanata, 1997, apud AUGUSTO, 2003, p. ).

demanda uma maior atenção dos pesquisadores em história da educação e ideias pedagógicas, principalmente pela hipótese da real existência da corrente pedagógica ou da sua invenção pelo movimento renovador. Muitas vezes, a representatividade destes teóricos não condiz com a produção temporal e local em que suas ideias foram desenvolvidas, como a própria consideração das discussões em relação à apropriação e transmissão do conhecimento ao longo da história, principalmente, se tomarmos como referência a sociedade moderna vinculada ao desenvolvimento das sociedades capitalistas.

Portanto, nossa hipótese inicial da pesquisa, na qual apontamos o (des)conhecimento do ato de ensinar *ipsis litteris* da pedagogia tradicional, corrobora com a revisão bibliográfica estudada e analisada até o momento. Isto porque as definições, metáforas e *slogans* educacionais funcionam como recursos linguísticos de convencimento e disputa entre o “tradicional” e o “moderno”, sendo, na utilização dos seus críticos, reiterada ao ponto de tornarem-se expressões vazias de conteúdo, restando meros clichês para denominar o ensino tradicional.

As teses e dissertações, todavia, nos levam a refletir sobre a sustentabilidade das caracterizações do ensino tradicional frente às concepções dos seus autores e à demanda da sociedade na representação da educação, do professor e do aluno. Afinal, como pensariam os teóricos vinculados arbitrariamente à corrente pedagógica tradicional? Em que sentido o ato de ensinar estaria em consonância com as ideias políticas da sociedade? Quais as distorções, portanto, que há entre as representações e as ideias pedagógicas de seus teóricos?

Estas questões, que sintetizam as problematizações apresentadas ao longo deste capítulo, permanecem sem respostas, já que o estudo do movimento gerado pela renovação contra o “tradicional” precede estas questões. Assim, daremos continuidade a estas e outras questões que surgirem a respeito da denominada “Pedagogia Tradicional” ou da sua invenção em estudos posteriores.

De que modo a relação entre o “tradicional” e o “moderno” é visualizada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural? Quais serão as concepções acerca do ato de ensinar nestas correntes? Em que medida poderemos estabelecer as aproximações e as rupturas entre as ideias pedagógicas dessas correntes? No próximo capítulo procuraremos responder tais questionamentos em relação a Pedagogia Histórico-Crítica; e, no quinto capítulo, em relação a Psicologia Histórico-Cultural.

## **Capítulo 4 – A Representação da “Pedagogia Histórico-Crítica” nas Ideias Pedagógicas**

Neste capítulo, buscaremos observar a constante formulação das ideias pedagógicas desta corrente por seu proponente Dermeval Saviani e teóricos a ele ligados e a avaliação de seus críticos quanto à sua formulação e eficácia para o ensino. Algumas questões parecem importantes para compreender a concepção do ato de ensinar pela Pedagogia Histórico-Crítica, dentre elas: Quais as continuidades e rupturas da concepção de ensino e da representação de professor e de aluno presentes em sua formulação teórica de acordo com o seu proponente e os teóricos adeptos dessa corrente pedagógica? Quais são as críticas formuladas contra esta proposta ao longo do desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica? Em que medida é possível destacar o “tradicional” e o “moderno” na concepção do ato de ensinar da Pedagogia Histórico-Crítica?

Com a finalidade de responder a tais questionamentos, organizamos o capítulo de modo a compreender as relações entre o “tradicional” e o “moderno” presentes nesta corrente pedagógica, bem como observar quais são as representações do ato de ensinar presentes nas teses e dissertações que se propõem a analisar/avaliar a Pedagogia Histórico-Crítica. Recorreremos às teses e dissertações como as fontes desta pesquisa, por compreendê-las como material de produção de saber científico por excelência que permite compreender a representação dessa corrente, bem como o uso das obras da literatura educacional dos teóricos que, por sua vez, permitem contrastar as concepções. Em conformidade com as análises elaboradas, pode-se constatar mais a consolidação da concepção do ato de ensinar e as representações do papel do professor e do aluno no

processo de ensino aprendizagem do que propriamente as alterações em sua formulação. Destarte, é significativo o desenvolvimento das ideias pedagógicas tanto no aspecto de aprofundamento quanto de ampliação de certos elementos teóricos e áreas de aplicação no que tange à psicologia e à didática.

#### ***4.1 – A Relação Entre o “Tradicional” e o “Moderno” na História das Ideias Pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica***

As pesquisas referentes à Pedagogia Histórico-Crítica, por sua vez, demonstraram uma amplitude do desenvolvimento das ideias pedagógicas de seu proponente, que incutiram a necessidade de ampliação da leitura de outras obras de Dermeval Saviani, além de apontar as distorções na rede interpretativa das teorias, como, por exemplo, a vinculação desta corrente à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. O estudo bibliográfico, junto com as discussões do projeto na disciplina “Produção de Pesquisa”, demonstrou diferenças ao buscar os autores representativos desta corrente na separação dos teóricos proponentes de seu desenvolvimento em relação aos autores que são adeptos de sua concepção, porém, sem formular os avanços teóricos.

Se por um lado, a história da educação e das ideias pedagógicas permitem vislumbrar a circularidade do “tradicional” e do “moderno” no interior de suas formulações teóricas; por outro, nem sempre tais relações são analisadas nos trabalhos como uma relação intermitente, resultando em compreensões equivocadas e, conseqüentemente, resultando no uso de representações não conceituais do “ato de ensinar” pelas correntes e por seus teóricos, promovendo o uso de *slogans* e metáforas oriundas de seus críticos. Dentro desta perspectiva, as continuidades e as rupturas também são distorcidas no interior do debate pedagógico, transformando o anúncio contra o “tradicional” como uma ruptura encetada pelo “novo” e uma continuidade do “tradicional” que não se sustenta na análise das ideias pedagógicas destas correntes. Destarte, o estudo dos equívocos e lacunas na representação e compreensão das ideias pedagógicas se faz necessário, principalmente, no que tange às correntes que defendem o ato de ensinar, reunidas sob os termos “tradicional”, “velho” e, portanto, “ruim”. Afinal, o que nos diz a continuidade da defesa do ato de ensinar em meio às rupturas instauradas no interior das ideias pedagógicas?

Em conformidade com os resultados apresentados, verifica-se a *circularidade* nas correntes e ideias pedagógicas da defesa do ato de ensinar nas correntes pedagógicas, bem como a *continuidade* das ideias acerca da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulado às gerações mais novas, além dos papéis atribuídos ao professor e ao aluno. Porém, devemos olhar com maior acuidade para as *rupturas* presentes na compreensão conceitual do ato de ensinar em suas ideias, pois se a Pedagogia Histórico-Crítica defende o ato de ensinar, a sua concepção de ensino, para além dos pressupostos filosóficos e epistemológicos baseados no materialismo histórico-dialético, será diferente dos defendidos pela Pedagogia Tradicional e mesmo pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, da mesma forma que ocorre com as concepções de professor e de aluno.

Dessa forma, gostaríamos de ressaltar que a circularidade, tanto em relação ao “tradicional” e o “moderno” – intermitente na história das ideias pedagógicas – quanto a defesa do ato de ensinar presente na Pedagogia Histórico-Crítica são de fundamental relevância para compreender as continuidades e as rupturas estabelecidas nas ideias pedagógicas e a sua direção com as ideias hegemônicas e contra-hegemônicas. Nesse sentido, temos buscado responder a pergunta: Quais as continuidades e rupturas nas ideias pedagógicas do ato de ensinar entre as correntes pedagógicas que defendem o ato de ensinar?

#### *4.1.1 Afinal, o que é a Pedagogia Histórico-Crítica?*

A Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolveu no Brasil a partir dos anos 1980. Dessa maneira, esta pedagogia prima por uma consciência crítica historicizadora dos condicionantes histórico-sociais da educação vinculados à luta e à importância da transmissão de conhecimentos e de conteúdos culturais, dirigidos à igualdade real de acesso/distribuição ao saber. Portanto, uma pedagogia revolucionária centrada na igualdade real, e não apenas “formal” como se estabeleceu nas sociedades capitalistas, articulando as forças emergentes da sociedade a serviço da instauração de uma sociedade igualitária, que considera “*a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, umas das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular*” (SAVIANI/2005, p.65). Esta pedagogia também é crítica, e por isso, sabe-se

condicionada e compreende a escola como um elemento secundário e determinado, superando a autonomia e a dependência das relações econômicas.

Os métodos empregados por esta pedagogia superam também as pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas nas ideias pedagógicas presentes na história da educação brasileira, pois parte da prática social, comum a professores/as e alunos/as para desenvolver o ensino. De maneira geral, estrutura-se na “problematização” da prática social, identificando os problemas e os conhecimentos necessários para o equacionamento destes de maneira a garantir a apropriação dos conhecimentos teórico-práticos instrumentalizados pela intervenção direta ou indireta e servem de ferramentas culturais necessárias à luta social que travam para libertar os homens das condições de exploração.

A incorporação destes instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, é o ponto culminante do processo educativo denominado como um processo de catarse que reflete a transposição do desnível de conhecimento entre aluno e professor no início do processo educativo à sua equiparação, isto é, o processo entendido como a transformação do “*sensu comum a consciência filosófica*”. A partir deste processo, retorna-se à própria prática social, alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica, a fim de superar suas mazelas. Os períodos dedicados a cada um dos passos/sequências ocorrem de acordo com certas premissas – situações específicas da prática pedagógica.

Portanto, assevera que esse processo necessita de uma maior compreensão e defesa do ensino escolar tal como sua função originária na história humana: transmissora dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente às gerações futuras. A escola no processo histórico tem agregado uma série de elementos secundários e desvirtuado o foco necessário para garantir o desenvolvimento humano, isto é, o eixo do saber objetivo que deve estar presente nos currículos escolares. De modo que é imprescindível a retomada da natureza e da especificidade da educação pautada em um trabalho educativo direto e intencional que levem a humanização do gênero humano por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e que possibilitem aos homens o ato criativo, tal como propõe a Psicologia Histórico-Cultural, da qual iremos tratar no próximo capítulo. Ou seja:

“Conseqüentemente, 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p.13).

A partir destes pressupostos, passamos então à análise da representação do ato de ensinar da Pedagogia Histórico-Crítica nas teses e dissertações.

#### ***4.2 – A Representação do O Ato de Ensinar na Pedagogia Histórico-Crítica na Revisão Bibliográfica em Teses e Dissertações***

Com a finalidade de analisar, *a priori*, qual a representação do ato de ensinar na Pedagogia Histórico-Crítica, foi realizado um levantamento bibliográfico nas teses e dissertações no portal da Capes, sob os descritores “Pedagogia Histórico-Crítica” (com e sem hífen), selecionando os trabalhos cujas análises dos resumos nos levassem à leitura integral da obra; um dos critérios utilizados foi a disponibilização *online* das teses e dissertações.

Assim, foram selecionados cinco trabalhos, a saber: Henriques (1997), Santos (2002), Scalcon (2003), Oliveira (2007), Baczinski (2007)<sup>27</sup>. Apresentamos de forma sintética o resumo de cada um destes trabalhos, apontando as contribuições que tiveram para a nossa pesquisa e, posteriormente, apresentando nossas análises conforme as categorias por nós indicadas.

A tese de Maria José Rizzi Henriques (1997), “*A Educação Brasileira na Década de 80: A Pedagogia Histórico-Crítica*”, corresponde a uma compreensão do contexto em que fora criada a Pedagogia Histórico-Crítica, seguida dos capítulos de análise crítica desta corrente pedagógica e o empreendimento contrário à sua formulação, da qual a própria pesquisadora se insere, no que poderíamos denominar de crítica institucionalizada, que a mesma tenta dissolver na introdução. O primeiro capítulo retoma esse contexto histórico ampliado até afunilar na constituição dos programas de pós-graduação no Brasil, a partir da qual centraliza a carreira universitária e acadêmica de Dermeval Saviani, sob dois aspectos, muitas vezes confuso e

---

<sup>27</sup> Os seguintes trabalhos, embora selecionados, não foram encontrados em formato digital para realizar nossa análise: Volker (1994), Martinazzo (1993) e Barreto Aranha (1992)..

generalizadores de confusões históricas, dos quais ainda iremos abordar neste capítulo, que se trata da atuação de Saviani como organizador e tutor das primeiras turmas de doutorado, na PUC-SP e na UFSCar; e o seu trabalho como formulador de uma proposta pedagógica inaugural, balizada pela síntese constituída na dialética das ideias vigentes em educação.

No segundo capítulo “*A questão do método*”, Henriques (1997) aponta para a perspectiva do movimento educacional entre as décadas de 1970 a 1990, seja na pesquisa seja no discurso, referendar a tríade inseparável entre escola, educação e sociedade, inclusive apresentando alguns breves apontamentos da constituição da educação no projeto da modernidade. O objetivo do capítulo é observar a crítica dos referidos teóricos da pedagogia histórico-crítica, identificados por Henriques (1997) com: Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Carlos Cipriano Luckesi. A crítica generalizada a estes autores se refere ao “didatismo” com que estes teóricos abordam os conceitos, procedimentos e aspectos normativos do ato de ensinar e as suas relações com o universo da política e da sociedade, como se verifica na seguinte passagem de Henriques (1997, p. 87):

Os textos de Saviani, de Libâneo e de Luckesi têm objetivo claro: tratar as questões “em termos pedagógico-didáticos”, “a síntese clara e didática”, a didática como articuladora entre a Filosofia da Educação e a prática docente (SAVIANI, 1987, 7; 1987, 9), (LIBÂNEO, 1986, 12) e (LUCKESI, 1990, 163)

De forma mais específica, as críticas aos teóricos, compreendem, além da generalização do aspecto didático, as seguintes insígnias: (a) Dermeval Saviani – centralidade do papel do professor como eminente político e de mediação entre a escola e a sociedade; (b) José Carlos Libâneo – crivada sob o aspecto de compreensão do conceito de cultura e a sua interlocução/implicações na compreensão da psicologia; e, (c) Carlos Cipriano Luckesi – refere-se, principalmente à forma como este apresenta o conceito de trabalho, cuja consequência seria a simplificação da concepção presente no materialismo histórico-dialético.

O terceiro capítulo “*A Crítica à Pedagogia Histórico-Crítica*” é organizado de forma mais específica, no qual Henriques (1997) toma como referência para análise a obra “*Escola e Democracia*” de Dermeval Saviani. Ressaltamos, todavia, que embora na introdução da tese da pesquisadora haja a menção à leitura e à análise de diferentes obras de Dermeval Saviani e de outros teóricos vinculados a Pedagogia Histórico-

Crítica, deixa-nos a impressão de uma crítica centrada apenas por viés da obra Escola e Democracia.

Nesse sentido, Henriques (1997) traz um apontamento das críticas realizadas por José Tamarit, Lúcia Aranha, Moacir Gadotti, Paolo Nosella, Luzéte Adelaide Pereira e Nicanor Palhares Sá e, por fim, de Guaraciaba Aparecida Tullio. Os mesmos críticos citados por Lúcia Aranha (Barreto) na obra por nós analisada anteriormente. José Tamarit (apud Henriques, 1997) analisa alguns conceitos empregados por Dermeval Saviani e a sua relação com os conceitos presentes na obra de Antonio Gramsci, principalmente, no tocante a relação entre a educação e a política, todavia, esquece-se, como demonstra a leitura apresentada pela pesquisadora, que os conceitos de Dermeval Saviani estão balizados sob diversas influências, ou seja, não há uma transposição pura e direta de Gramsci, ou de outros autores por ele referenciados.

Já Lucia Aranha (apud Henriques, 1997) faz uma crítica radical (e, para nós, mecânica) dos conceitos do materialismo histórico-dialéticos aplicados na Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que segundo Aranha, os seus teóricos – embora Henriques (1997) não cita quais são estes teóricos, referendamos que estes são considerados como sendo Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Guiomar Namó de Mello – *“não discutem os problemas relativos ao dinamismo complexo das relações entre classes sociais, apresentando uma visão idealista, pedagógica, um raciocínio circular, uma visão romântica de partido, como Sá”* (Henriques, 1997, p. 116).

Moacir Gadotti (apud Henriques, 1997) apresenta uma crítica pontual a Dermeval Saviani no que tange à compreensão da Escola Nova no Brasil, sendo mais contundente a crítica dirigida a José Carlos Libâneo. A questão em relação à escola nova no Brasil se deve ao fato da compreensão da sua pluralidade que parece não ser considerada na obra (especificada) de Dermeval Saviani.

A crítica de Paolo Nosella (apud Henriques, 1997) compreende dois debates: o primeiro com Guiomar Namó de Mello, no qual há a discussão entre a competência técnica e o compromisso político; e o segundo diretamente realizado contra Dermeval Saviani, no que tange à leitura de Antonio Gramsci. Em relação à primeira, há uma intervenção de Dermeval Saviani, que procura sintetizar a curvatura da vara realizada por Guiomar e por Paolo, cujo processo de síntese realizada por Saviani, dentro do que se espera da dialética entre a tese (apresentada por Guiomar) e a antítese (apresentada por Paolo) não agradou este último, por uma incompreensão que se faz clara nos escritos de Saviani. Quanto à leitura de Gramsci por Saviani, Nosella (apud Henriques,

1997) declara que há um ecletismo e que a proposta pedagógica de Saviani não é inaugural, portanto, deveria dar continuidade aos escritos revolucionários. Observamos que o inaugural em Saviani, como o explica em sua obra clássica, se trata de uma síntese realizada entre a tese (ensino denominado como tradicional) e a antítese (escola nova), portanto, há uma interlocução entre os pressupostos que avançam sobre ambas as propostas; quanto a dar continuidade à proposta pedagógica revolucionária indicada por Nosella, o mesmo, cai na armadilha de sua própria teoria, uma vez que os contextos e os aspectos da educação revolucionária decorreram de contextos específicos e que apresentam a necessidade de sua revisão que somente a experiência histórica e o seu distanciamento o possibilitam.

As críticas realizadas por Luzéte Adelaidade Pereira e Nicanor Palhares de Sá (apud Henriques, 1997) também estão balizados na relação entre a escola e o processo revolucionário, com foco no papel do partido. Enquanto Pereira, segundo Henriques (1997) faz uma crítica ao sentido político atribuído ao ato de ensinar empregado por Dermeval Saviani, ou seja, uma vez que Saviani apresenta uma teoria da “educação escolar” e não uma teoria no “campo social/político partidário”; Sá (apud Henriques, 1997) observa os sentidos das categorias utilizadas na Pedagogia Histórico-Crítica, como deslocadas do sentido presente no materialismo histórico-dialético. O que vemos nesta crítica, é que se esquece, ou que se exigia algo que não era o objetivo da corrente pedagógica: a teoria de Dermeval Saviani é eminentemente pedagógica, refere-se ao ato de ensinar, como um ato político de instrumentalizar as classes populares para que estas pudessem lutar contra a classe dominante/letrada, considerando a especificidade da educação escolar, utilizando o materialismo histórico-dialético aplicado às ideias pedagógicas. A educação revolucionária, como pressupõe Nosella e Pereira se realizam no seio do partido político, portanto, são práticas políticas revolucionárias, porém, com uso de instrumentos diferentes, que necessitariam ser revistos, uma vez que os partidos e o sentido desta educação, não foram efetivados em seu período histórico.

As conclusões da autora retomam os apontamentos críticos dos autores perante a Pedagogia Histórico-Crítica, deixando implícito a sua concordância com estas críticas. Ainda que faça uma menção à impropriedade da crítica de Lúcia Aranha, tais elementos por ela mencionados são retomados na conclusão. Alguns destes elementos serão abordados de forma particular no item específico destinado à análise destas críticas.

A dissertação de Santos (2002) demonstra tanto a necessidade de superação da visão pragmática e utilitarista, quanto os problemas da concepção de resolução de

problemas no ensino de ciências, que é o seu objeto de estudo; para tal, utiliza-se da abordagem de cunho materialista histórico-dialético, à qual a Pedagogia Histórico-Crítica se filia, e também da História da Ciência Externalista (Escola Russa). Nesse sentido, aponta que

Se os problemas postos pela prática social possuem solução no corpo de conhecimentos científicos disponíveis, basta instrumentalizar o aprendiz; esta é a dimensão do trabalho pedagógico! Se o problema é um novo enigma, é a instrumentalização anterior que permitirá ao cientista a produção de novos conhecimentos e a resolução de problemas; esta é a dimensão do trabalho do pesquisador e do cientista como especialistas! São momentos diferentes, mas em ambos o conhecimento disponível é a condição para avançar! O cientista só produz novos conhecimentos porque “instrumentalizado” pelos saberes clássicos e no uso do método científico, também ele um saber clássico.

O conhecimento elaborado não só permitiu a construção desse mundo, mas é condição para que se possa entendê-lo e mudá-lo. A análise e a síntese estão condicionadas pelo conhecimento clássico/científico. (SANTOS, 2002, p.69-70)

Em suma, César Sátiro dos Santos (2002) ressalta a importância do “**ato de ensinar**”, presente na Pedagogia Histórico-Crítica, segundo a defesa da instrumentalização dos conhecimentos clássicos por meio do método de ensino empregado para a resolução dos problemas da prática social e sua transformação, bem como o ensino de ciências poderá receber ótimas contribuições pela visão externalista de ciência que permite abordar as relações e problemáticas entre educação, ciência e sociedade, enriquecendo, assim, o trabalho pedagógico de cunho revolucionário.

Outro importante trabalho é o de Scalcon (1999: 2003), cuja contribuição está na discussão do contexto amplo no qual foi desenvolvida a Pedagogia Histórico-Crítica, dando destaque aos elementos teórico-metodológicos empreendidos por esta teoria educacional, bem como a demonstração, a partir da relação teoria-prática-teoria do retorno aos limites encontrados e os novos questionamentos que impulsionam a revisão teórica, apontando o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica no final dos anos 1970 e definida na década de 1980, no contexto do Movimento dos Educadores Críticos (CPB, CNTE, ANDES, SBPC, ANPED, ANDE, CEDES, etc.) preocupados “[...] com o significado social e político da educação e outro pelo seu aspecto econômico-corporativo” (SCALCON, 2003, p. 35).

O trabalho de Oliveira (2007) teve uma importante contribuição para a nossa pesquisa, uma vez que se dedica a analisar a fundamentação teórico-metodológica da

Pedagogia Histórico-Crítica desde as suas origens, bem como a avaliação de sua implantação nas escolas municipais e estaduais de Campo Campo/Mato Grosso do Sul. Em relação à fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, a autora aponta: (a) a influência do materialismo histórico-dialético – Marx, Engels e Gramsci –, bem como autores como Suchodolski, Manacorda, Snyders, Escola de Vigotski, Pistrak, Makarenko e autores clássicos de um modo geral; e (b) o desenvolvimento teórico de Dermeval Saviani por suas principais obras: *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*; *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*, *Escola e Democracia* e *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*.

Embora importante, não poderíamos deixar de fazer duas menções à pesquisa das quais discordamos. A primeira se deve ao fato de os resultados da pesquisa de Oliveira (2007) buscarem compreender as dificuldades da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica na proposta pedagógica das escolas municipais e estaduais de Campo Grande; tal compreensão é equivocada, pois o município tem como representante teórico não Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica, mas a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, desenvolvida por Libâneo<sup>28</sup>. Não queremos dizer, com isso, que as críticas à Pedagogia Histórico-Crítica não possam, ou não devam, ser realizadas, mas sim que o (des)conhecimento das teorias e ideias pedagógicas por parte dos profissionais da educação inviabiliza o processo de análise crítica das mesmas. A segunda discordância se deve ao fato da autora apresentar como característica da Pedagogia Tradicional o uso do livro didático, uma vez que pesquisas já demonstraram que o livro didático é aplicado por diversas correntes e tendências dentro das ideias pedagógicas, inclusive nas pedagogias contemporâneas do construtivismo (Mortatti, *apud* Ângelo, 2005).

A dissertação de Baczinski (2007), “**A Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994):** Legitimação, resistências e contradições” visa analisar a implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na política educacional do Paraná, investigando, principalmente os motivos pelos quais se teria adotado esta corrente pedagógica e as razões pelas quais sua implantação não fora efetivamente satisfatória. Para tal, a pesquisa de Alexandra está

---

<sup>28</sup> Para uma melhor compreensão das diferenças teóricas entre as correntes pedagógicas, sugeridos a leitura integral de suas obras de referência, isto é, para compreender as bases teóricas da Pedagogia Histórico Crítica é fundamental a leitura das obras “Escola e Democracia” e “Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações” de Dermeval Saviani, já para compreender as bases teóricas da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos é imprescindível a leitura de obra “Democratização da Escola Pública – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” de José Carlos Libâneo.

estruturada em três capítulos: o primeiro apresenta a relação política, econômica e educacional no Brasil e, particularmente, no Paraná, com ênfase no período de 1983 a 1994; o segundo capítulo busca localizar a Pedagogia Histórico-Crítica na História da Educação e das Idéias Pedagógicas, que explicam a implantação desta proposta na região do Paraná; e, por último, no terceiro capítulo, Baczinski (2007) realiza uma análise do processo de implantação, das contradições e das implicações efetuadas entre os objetivos reais e os objetivos proclamados. Para nós, particularmente, o segundo e o terceiro capítulo foram de fundamental importância.

Em seu primeiro capítulo, consta o contexto histórico que permeou as décadas anteriores ao surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica e as décadas seguintes, nas quais ocorreu a implantação dessa corrente pedagógica no Estado do Paraná. Para tal, considera os aspectos do contexto nacional, com o período da ditadura militar, os acordos MEC-USAID, a introdução da pedagogia tecnicista e o processo de redemocratização; por sua vez, no Estado do Paraná, cujos reflexos deste período se apresentam e impulsionam modificações com a finalidade de redemocratizar o Estado e a Educação, a partir do qual Baczinski (2007) fará um recorte nas três gestões que se propuseram a implantar a Pedagogia Histórico-Crítica, com objetivo de verificar as motivações e as implicações desse processo.

O primeiro governo, de José Richa (1983 a 1986), apresenta a incoerência na adoção da Pedagogia Histórico-Crítica, frente os *slogans* de democracia, e as condições de trabalho docente que permearam a sua gestão. O segundo governo, de Álvaro Dias (1987 a 1990), apresenta-se como uma continuidade do anterior, com a elaboração de muitos documentos referendados pela Pedagogia Histórico-Crítica, entretanto, permeados por contradições. O terceiro governo, de Roberto Requião (1990-1994), apresenta uma radicalização na defesa da autonomia da educação, fortalecendo o ideário em voga: municipalização, conselhos escolares, plano de capacitação do professor, escola cidadã, negociações com agendas multilaterais. Ainda nessa direção, Baczinski (2007) aponta para uma quarta gestão (1995-1999), de Jaime Lerner, no qual se dá efetivamente a lógica neoliberal, conjuntamente, com a União, cujo sentido é apontado pela autora como uma reestruturação produtiva a lógica do capital. Nesse período, o recorte realizado pela pesquisadora permite observar os senões do discurso da implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, e as barreiras para que de fato ela ocorresse de forma efetiva, tal como ela assevera na seguinte passagem:

Destacamos uma tensão e relativos descompassos entre os movimentos e cenários políticos centrais e periféricos da conjuntura política e econômica dos anos 1980 e seguintes. A crise da ditadura militar correspondeu ao esgotamento de uma etapa de implementação dos planos de desenvolvimento industrial para o Brasil, alinhados à lógica internacional. A redemocratização operada na conjuntura de superação do regime de exceção fez emergir blocos políticos e interesses regionais, quase sempre na esfera consentida da reforma política, em diferentes estados e agremiações. Os governos pemedebistas do Paraná somente podem representar esse rearranjo conjuntural, populista e reformista. A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica se deu pela apropriação idealista de seus pressupostos e objetivos, pela versão normativa e receituária, pela tática da formação fragmentária estritamente parcial e utilitária. Buscaremos desenvolver a natureza política e pedagógica dessa crítica nos próximos capítulos. (BACZINSKI, 2007, p. 69)

O segundo capítulo da autora discute a “*Retrospectiva Histórica das Concepções da Pedagogia na História Escolar no Brasil*”, demarcando o ato de ensinar nas ideias pedagógicas na história da educação, as propostas de formação omnilateral presente na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural<sup>29</sup>, centrando-se na primeira, enfatiza a sua matriz política e teórica e discute algumas das categorias por nós trabalhadas e das quais falaremos em breve, uma vez que o capítulo é central em nossa investigação, tanto neste capítulo, quanto no capítulo em que tecem as análises comparativas entre estas duas correntes que apresentam ideias pedagógicas.

A partir destes pressupostos, no terceiro capítulo, a autora apresenta a “*Análise Crítica da Implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná: Processos Institucionais, contradições e perspectivas*”. Para proceder a análise, Baczinski (2007) faz uso das categorias de “objetivos reais” e de “objetivos proclamados”, o que lhe permite verificar as contradições no processo institucional. As considerações deste capítulo e da conclusão do trabalho da autora, nos quais se observam as contradições da implantação de uma teoria revolucionária/socialista no interior de uma sociedade capitalista, tornando-se, ao mesmo tempo autoritária e oportunista, insuficiente e superficial, ou seja, de acordo com Baczinski (2007, p. 134-135):

---

<sup>29</sup> Baczinski (2007) se refere a Psicologia Histórico-Cultural, em seu trabalho, sob a denominação Pedagogia Histórico-Social. Essa corrente pedagógica, conforme a compreensão que tem, pode apresentar diferentes denominações, porém, nossa opção, ao longo da nossa trajetória, tem firmado o termo Psicologia Histórico-Cultural, utilizando outras denominações apenas quando em citação literal de outros autores.

Diante desse quadro é possível destacar as contradições entre a implantação de uma pedagogia crítica como proposta educacional de governo e as ações desse mesmo governo, divergentes com os objetivos propostos pela concepção pedagógica histórico-crítica. Visto que a Pedagogia Histórico-Crítica, diante do seu caráter revolucionário, propõe que a educação seja estruturada de tal forma que possibilite aos alunos a apropriação dos conteúdos científicos, munindo-os de conhecimento que os capacite para atuarem na sociedade de forma transformadora, e não de maneira reprodutora e alienada.

Para se alcançar os objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica necessita-se de transformações reais, materiais e estruturais da organização escolar. Trata-se de nova forma de conceber os objetivos sociais da educação, de financiar a educação pública e organizar a escola para todos. Sendo assim, a forma de trabalho no processo de ensino-aprendizagem deve ser apenas um dos fatores a serem modificados, e não o único. Pois, para que o professor consiga preparar uma aula de acordo com os passos metodológicos propostos por Saviani, ele necessitará de muito conhecimento científico apoiado em materiais pedagógicos diversos. O que ressalta a necessidade de tempo para preparação das aulas e estudo científico, além de um acervo bibliográfico que dê sustentação tanto no estudo como na prática pedagógica.

A apresentação que ora fazemos do resumo das teses e das dissertações por nós utilizadas nesse trabalho, permite que o leitor observe que buscamos em todas as obras, observar de que maneira as categorias de análise por nós elencadas, estavam representadas na produção acadêmico-científica. Dentre essa produção de conhecimento, encontramos tanto a produção que visa a defesa dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica quanto a crítica no interior do próprio movimento de construção destas idéias pedagógicas, com a finalidade de superar seus entraves. Por outro lado, também é possível depararmo-nos, com a crítica institucionalizada, que embora não iremos abordar neste trabalho, servirá para refletirmos em futuros trabalhos, principalmente no que tange a problematização: *Seria a crítica institucionalizada aquela que sinaliza os problemas para superar os entraves da educação crítica na sociedade capitalista ou seria uma crítica de desqualificação das propostas brasileiras em educação crítica*<sup>30</sup>?

---

<sup>30</sup> Embora essa problemática tenha emergido no interior de nossa pesquisa não iremos abordá-la neste trabalho. Os questionamentos relevantes desta hipótese ficam abertos para o momento oportuno para investigarmos os demais pesquisadores cuja questão suscitar tais reflexões.

#### *4.2.1 Análise das Críticas das Ideias Pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica: Qual a direção e sentido da vara?*

Em conformidade com as análises elaboradas, pode-se constatar mais a consolidação da concepção do ato de ensinar e as representações do papel do professor e do aluno no processo de ensino aprendizagem do que propriamente as alterações em sua formulação. Destarte, é significativo o desenvolvimento das ideias pedagógicas tanto no aspecto de aprofundamento quanto de ampliação de certos elementos teóricos e áreas de aplicação, no que tange a psicologia e a didática. As **críticas formuladas** devem ser compreendidas da seguinte maneira:

(1) *As críticas iniciais se devem à polêmica gerada na relação entre o “tradicional” e o “novo” nas ideias pedagógicas brasileiras:* poderíamos inicialmente demarcar a polêmica gerada com a publicação da obra *Escola e Democracia*, na qual se discutiu a “curvatura da vara” e, a partir desta, formulou-se uma “pedagogia revolucionária” que veio a ser denominada Pedagogia Histórico-Crítica. O (des)conhecimento das ideias pedagógicas acerca do ato de ensinar, posto que, seja pela relação estabelecida com o “tradicional” no interior da própria corrente pedagógica, seja a contraposição do “velho” e do “novo”, após o Movimento das Escolas Novas, resultaram nestas críticas;

(2) *As avaliações de sua aplicação teórica (práxis), seja nos sistemas de ensino, seja na adoção didática por parte de alguns professores:* se, por um lado, a avaliação da sua aplicação prática apresenta as consequências de acordo com o (des)conhecimento da ideias pedagógicas do ato de ensinar, vê-se evidenciado acima que a sua aplicação será equivocada, sem contar, como pudemos evidenciar em nosso estudo, a tomada da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, cujo proponente é Libâneo, como sendo a mesma que a Pedagogia Histórico-Crítica; por outro lado, a avaliação de suas formulações foram, e continuam a ser, de fundamental importância, impulsionando o desenvolvimento teórico das ideias pedagógicas, como demonstram os resultado da discussão da psicologia, da didática e do ensino das disciplinas, como o de ciências, para/na Pedagogia Histórico-Crítica;

(3) *As críticas atuais em relação à defesa do ato de ensinar, retomando as antigas críticas referentes ao ensino tradicional, na sociedade contemporânea:* a redução do conhecimento concreto das ideias pedagógicas e da história da educação em relação ao sentido “tradicional”, assume, no campo educacional, a visão negativa e

imputa sérias consequências na compreensão da relevância do “ato de ensinar” para o desenvolvimento do psiquismo humano, bem como para o progresso da sociedade ao longo do decurso da história humana.

(4) *A distinção conceitual entre a defesa do ensino “clássico” em detrimento do “tradicional”*: As distinções entre os termos, muitas vezes, parece ser o que aproxima e o que distancia a Pedagogia Histórico-Crítica da chamada Pedagogia Tradicional. Nesse sentido, o clássico deve ser compreendido não como a “tradicional” verdade imutável do conhecimento (revelado), mas como uma obra cuja (re)leitura permite compreender o embate entre a transição do velho e do novo, fazendo-se contemporâneo, ou seja, permite, ao mesmo tempo, compreender o espírito de época, revelando o contexto (presente) a partir de um passado (história) que conta e as suas projeções (futuro) que nos chega. A sua releitura, portanto, sempre traz novas tônicas, sempre impulsionam a reflexão, tanto críticas quanto apologéticas, como diria Calvino. Por outro lado, ao debruçarmo-nos na filosofia da ciência, por meio de Kuhn(2007) observaremos a necessidade do estudo da “ciência normal” (clássica) como forma de superar o tradicional (imutável) e provocar as revoluções científicas (mudanças). Logo, o método circunscrito na Pedagogia Histórico-Crítica permitiria esse movimento, distanciando-se do que se denomina como tradicional.

(5) *O didatismo na abordagem dos conceitos pedagógicos e políticos na formulação dos princípios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica*: De acordo com Henriques (1997), há uma crítica generalizada no aspecto da didática e da metodologização normativo-prescritiva dos pressupostos dessa corrente pedagógica, o que resultaria num deslocamento, em uma superficialidade, no tratamento de determinados conceitos do materialismo histórico-dialético utilizado por seus teóricos.

Dessa forma, tal como anunciado em seu princípio, a Pedagogia Histórico-Crítica anuncia a conciliação entre o “tradicional” e o “moderno”, isto é, a defesa do ensino e da transmissão do conhecimento, todavia, orientados por uma metodologia/didática moderna, cuja intenção é a formação omnilateral e politécnica de todos os indivíduos indistintamente e, para isso, busca promover a transformação da estrutura social. Sem esquecer que atua como foco de resistência no interior da sociedade capitalista, na qual o antagonismo social leva a maiores distorções na apropriação do ensino, devendo, em maior ou menor proporção, apresentar variações em suas direções, já que, além da apropriação das ideias pedagógicas da corrente pedagógica, o profissional da educação – essencialmente, o professor – deverá

apresentar o compromisso político voltado para a transformação social, no sentido apontado pelo materialismo histórico-dialético, e a competência técnica que lhe permita ter a visão sintética da prática social, problematizando e (trans)formando.

### ***4.3 – A Análise da Representação do Ato de Ensinar na Pedagogia Histórico-Crítica***

Mediante a leitura das teses e dissertações que têm a pedagogia histórico-crítica como objeto de estudo, pudemos estabelecer as seguintes reflexões quanto às categorias de análise que estabelecemos para a nossa pesquisa.

#### ***4.3.1 – Concepção de Sociedade***

Ao apresentar as concepções acerca do ato de ensinar presentes nas obras de Dermeval Saviani, Oliveira (2007) evidencia a preocupação centrada na **mediação entre educação e sociedade**, presente no desenvolvimento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo a qual o desenvolvimento histórico da prática social fez emergir a necessidade de um espaço específico para a educação, ou seja, a partir do qual criaram-se as instituições escolares. De acordo com a autora, Dermeval Saviani observa a incorporação de outras funções em detrimento da especificidade da educação escolar e a necessidade de revitalizar a natureza e a especificidade da educação: a natureza imaterial e a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados às gerações mais novas. Ao mesmo tempo, Oliveira (2007) ressalta que a Pedagogia Histórico-Crítica busca superar os vícios na questão do método presentes nas ideias pedagógicas, da mesma forma que o âmbito político da educação orienta-se para o socialismo-comunismo, dado seu vínculo com o materialismo histórico-dialético, fundado na compreensão da realidade pelo trabalho humano e nas condições históricas de sua materialidade.

Scalcon (2003), por sua vez, observará que as mediações entre educação e sociedade somente serão efetivas na Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com o **conceito de contradição**, na atividade mediadora da educação, abordada por Cury (2000, apud SCALCON, 2003), pois irá permitir empreender tal atividade para o despertar ou o adormecer do homem. Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica irá tratar o processo histórico de promoção do homem, na passagem do senso comum à

consciência filosófica, por meio da elevação do nível cultural e, por conseguinte, o estabelecimento de uma nova hegemonia social. A consciência filosófica é empreendida na articulação entre o homem e a sociedade, impulsionando, em sua tarefa, a reflexão sobre os problemas e o seu enfrentamento.

De forma geral, a dissertação de Santos (2003) busca, por via da Pedagogia Histórico-Crítica e da História Externalista de Ciência, superar o pragmatismo e o utilitarismo da ciência da sociedade moderna, bem como a superação das ideias pedagógicas das teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas, ou seja, a educação está intimamente ligada à superação do *status quo* da sociedade capitalista. Dentro desta perspectiva, Santos (2003) verifica a importância do aspecto histórico-social aplicado ao conhecimento como forma de pensar a realidade/prática social, dentro da sociedade sem classes ou aplicada à realidade brasileira, contribuindo com os interesses das classes trabalhadoras para transformação da estrutura social.

Em sua tese Baczinski (2007) apresenta em diversos momentos que o fruto das contradições da implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, no Estado do Paraná, se deve justamente ao fato da corrente pedagógica advogar na perspectiva de um paradigma socialista-comunista, enquanto a sua implantação ocorre dentro de uma perspectiva antagônica: liberal: *“Portanto, torna-se difícil a implantação de uma concepção revolucionária de homem, sociedade e educação, numa sociedade liberal que partilha de outro modelo de sociedade, e conseqüentemente, de outra concepção de homem, de trabalho, de sociedade, de conhecimento e de educação”* (BACZINSKI, 2007, p.97). Ademais, reforça o ideário da Pedagogia Histórico-Crítica mediante a sua concepção socialista/comunista de sociedade, inclusive, como única possibilidade de sua efetivação:

A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se nos princípios de uma educação revolucionária, onde todos os cidadãos possuem direito ao acesso a uma educação pública, de qualidade e igualitária. Portanto, para sua implantação, necessita-se de um Estado também com princípios revolucionários, e de uma sociedade civil não mais composta por grupos antagônicos, individualistas, excludentes, em busca de maior poder político sobre os demais grupos ou classes sociais. (BACZINSKI, 2007, p.98).

Em suma, podemos observar que a concepção de sociedade presente nas ideias pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com as orientações no materialismo histórico-dialético, visa à superação da sociedade de classes (burguesa, liberal, capitalista) e à orientação para a sociedade sem classes (socialismo, comunismo).

#### 4.3.2 – *Concepção de Homem*

Ao discorrer sobre os aspectos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio das obras de Dermeval Saviani, Oliveira (2007) aponta a orientação para a igualdade dos homens e o máximo desenvolvimento humano.

De acordo com Scalcon (2003), a atividade mediadora da educação na transformação social decorre do processo de humanização do homem por meio da cultura, a partir do qual pode-se agir sobre a natureza (realidade); considerando o conceito marxiano de mediação tem-se “*que toda a relação não é dada por uma única direção e nem por uma causa particular, expressa a importância da ação recíproca exercida entre elementos de uma relação sua permanente transformação na dinâmica do processo de conhecimento de um fato ou fenômeno*” (SCALCON, 2003, p.60).

Partindo da formação do indivíduo, isto é, da concepção psicológica da qual o direcionamento sobre as mesmas bases permitem dar continuidade à fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica, Scalcon (1997:2003) procura articulá-la com a Psicologia Histórico-Cultural; uma vez que a autora identificou em ambas a fundamentação filosófico-epistemológica e preocupações com a educação são similares, como se observa na seguinte passagem de SCALCON (2003 p. 63-64):

- a) O ensino promove o desenvolvimento integral do educando à medida que utiliza estratégias metodológicas coerentes com os níveis reais e potenciais de capacidade de compreensão e atuação do aluno na realidade através da solução de problemas da prática, na prática; b) A prática pedagógica tem sua atividade mediadora fundada nas intervenções realizadas na zona de desenvolvimento proximal e mediante a identificação do nível de desenvolvimento real e potencial do aluno. É uma atividade que se concretiza pela identificação por parte do professor dos elementos culturais essenciais e principais produzidos historicamente coletivamente pelo conjunto dos homens e através da seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem; c) A zona de desenvolvimento proximal, como um espaço dinâmico no qual pairam temporariamente as funções psicológicas ainda não amadurecidas, torna-se um instrumento que permite ao professor acompanhar o curso

do desenvolvimento dos alunos. Desse modo, as formas e os meios planejados para a prática pedagógica acionam o processo ensino-aprendizagem do ponto de vista histórico-crítico porque impulsionam o desenvolvimento psicológico para frente; d) O conhecimento sistematizado produzido historicamente, cultural e cientificamente pela humanidade, como objeto específico da educação escolarizada, é psicologicamente aprendido e assimilado historicamente (em seu processo de transformação) pelo aluno à medida que os conceitos espontâneos são substituídos por conceitos científicos, ou seja, à medida que, através do exercício do ato de pensamento, ocorre a evolução dos significados envolvidos no conteúdo da aprendizagem; e) O saber escolar, como saber objetivo oriundo do conhecimento científico e pedagogicamente transformado, é apropriado pelo aluno quando, pela internalização das bases dos sistemas científicos processadas pelo desenvolvimento de modalidades de pensamento conceitualmente definidas, ocorre uma elevação do nível de consciência de si mesmo e da realidade vivida (SCALCON, 2002, p.137-138)

Desse modo, Scalcon (2003, p. 64) compreende

Assim, a importância da definição das bases psicológicas para a educação, de modo geral e para a práxis pedagógica, em particular, assenta no fato consensual de que a educação escolarizada, ao ter como finalidade a promoção do homem, em sua formação e instrução, tem no processo de ensino-aprendizagem sua principal preocupação. E aqui o ensino, concebido como um processo de intervenção-mediação e de contribuição do professor para a construção pelos alunos de novos esquemas de pensamento, capazes de explicarem os aspectos da realidade e aprendizagem, como uma construção-elaboração de explicações cognitivas para a realidade, num processo crítico e criativo de resolução de problemas desafiadores, são vistos como elementos de uma mesma unidade. Logo, a psicologia torna-se uma ciência fundamental para a pedagogia na medida em que analisa, explica e descreve como se processa o desenvolvimento cognitivo da criança através da formação das diversas funções psicológicas superiores (consciência, percepção, linguagem, memória, atenção, vontade, sentimentos, entre outras). (SCALCON, 2003, p. 64)

De acordo com Scalcon (2003), tal premissa expressa na Pedagogia Histórico-Crítica e aprofundada por Newton Duarte, refere-se à formação do indivíduo sob a abordagem ontológica a partir das categorias de objetivação, apropriação, humanização e alienação, gênero humano e individualidade para si, remetem à relação existente entre a formação do indivíduo e o processo histórico de autoconstrução do gênero humano, para a qual a concepção histórico-social do ser humano pode ser sintetizada na diferenciação das categorias: espécie humana (categoria biológica, adaptação à natureza, hominização, herança genética > objetivação) e gênero humano (categoria

histórico-social, humanização, mediação entre homem – natureza > apropriação). Scalcon (2003) também traz à discussão a relação entre o processo de alienação na esfera da produção e do conhecimento a partir dos textos de Marx, Duarte (1994) e, principalmente, de Manacorda (1991), cujo excerto retirado de Marx (1989, apud SCALCON, 2003, p. 68) é alusivo:

o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz palácios, mas casebres para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores (ibidem, p.161)

De acordo com Manacorda (1991, apud SCALCON, 2003), a exigência do desenvolvimento multilateral do homem, realizado por meio da instrução e ensino, ciência e trabalho, permitem compreender a proposta pedagógico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, é pertinente apontar as considerações de Scalcon (2003, p.70-71):

Trata-se de uma proposta que, tida como um esboço de sua formulação, congrega diversos momentos de um único movimento orgânico e articulado a serem percorridos pela prática didático-pedagógica. Diferentemente de uma abordagem centrada na concepção de métodos de ensino como aqueles que Herbart (pedagogia tradicional) e Dewey (pedagogia nova) os quais propõem passos ordenados numa sequência cronológica, a PHC aborda a questão metodológica à luz de uma concepção epistemológica. Trata-se, portanto de uma concepção que, sustentada numa teoria do conhecimento, compreende que o homem como ser histórico se constrói através de suas relações com o mundo natural e social e que se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através do trabalho. Entende, pois, que o conhecimento é elaborado pelo indivíduo na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas logo, através de relações intersubjetivas (VYGOTSKY, 1991). Assim, com ênfase na objetividade e no papel do trabalho no processo de desenvolvimento cognitivo é que a mediação intencional humana recebe relevado destaque no processo de conhecimento. (SCALCON, 2003, p. 70-71)

Mediante as análises de Baczinski (2007, p. 93-94), a concepção de homem presente na Pedagogia Histórico-Crítica, está relacionada preponderantemente às influências socioculturais e a intervenção da educação, isto é, ultrapassam as

características biológicas inatas da espécie, além de advogar à necessidade de sua formação “omnilateral”.

Sob tais pressupostos, podemos identificar a concepção de homem na Pedagogia Histórico-Crítica como um ser social, ontológico, que necessita do processo de transmissão da cultura por via da educação para alcançar o processo de humanização. O sentido de educação do homem, por sua vez, visa o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, buscando tanto o desenvolvimento do homem quanto da sociedade.

#### *4.3.3 – Concepção de Educação*

Em sua dissertação, Oliveira (2007) aponta a concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica em diversos momentos, os quais expomos aqui. Inicialmente, a concepção de educação é dada mediante a sua **natureza e a função** como trabalho não-material, interessado na aprendizagem decorrente do trabalho docente, do qual se depreendem três funções básicas da escola: (1) identificação das formas mais desenvolvidas da cultura acumulada pela humanidade para expressar o saber objetivo, reconstruindo as condições, manifestações e contradições de sua produção e as atuais transformações; (2) transformar o saber objetivo (conhecimento) em saber escolar (disciplinas) de forma assimilável aos alunos no tempo e no espaço escolar; (3) cuidar dos meios necessários para que a aprendizagem não se limite a assimilação dos resultados, mas promova a compreensão do processo de produção e transformação dos saberes. (Saviani, 2005 apud Oliveira, 2007). Ainda para Oliveira (2007, p.40),

Com relação ao primeiro aspecto, isto é, os conteúdos, é importante fazer a distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, podendo ser o clássico um critério útil para a seleção dos conteúdos que devem ser trabalhados, uma vez que o clássico é aquilo que se formou como fundamental, resistindo ao tempo. A questão das formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico envolve a organização dos meios por intermédio dos quais os indivíduos devem realizar a humanidade produzida historicamente, importando conteúdo, espaço tempo e procedimentos, de forma a viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado, sendo importante dosá-lo e sequenciá-lo para que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. (OLIVEIRA, 2007, p. 40)

No mesmo sentido, Scalcon (2003) demonstrará que a concepção de educação para a Pedagogia Histórico-Crítica compreende o **trabalho educativo** pela sua natureza não-material, na qual não há separação entre a produção operada pelo professor e o consumo processado pelo aluno, cuja função é *“o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”* (SAVIANI, 1991, p.14 apud SCALCON, 2003, p.54). Essa produção decorre da transformação do saber objetivo em saber escolar e, como é retomado, *“Não se trata, portanto, de conteúdos empíricos e abstratos manifestados na experiência imediata, mas sim de conteúdos concretos captados na multiplicidade das relações que os envolvem e a partir da mediação do abstrato. Assim, na abordagem dos conteúdos a partir de uma lógica dialética concreta supera o empírico pela via do abstrato”* (SAVIANI, 1991, apud SCALCON, 2003, p.54).

Assim, para Scalcon (2003), a educação por via da **escola** deverá centrar-se nos elementos essenciais (conteúdos de ensino) que servem de critério para selecionar o que deve ser, ou não, assimilado e, também, nas formas de organização do trabalho, que devem cumprir o objetivo e a função educativa que delimita o papel da escola. Para Duarte (1994, apud SCALCON, 2003, p.56), o trabalho educativo implica no posicionamento em relação à cultura e ao processo de formação do indivíduo e, a partir destes, decorre a concepção do currículo, que, por sua vez, assume a função política de compreender o conteúdo e a forma como será efetivado o processo de ensino-aprendizagem. Para Scalcon (2003, p.56), essa compreensão de socialização do ensino aproxima-se à compreensão marxiana, para a qual esta assumia a superação da propriedade privada do conhecimento das classes dominantes. A escola, por sua vez, compreende a tarefa de transmissão-assimilação do saber, embora esta nunca tenha sido realizada de forma plena.

De acordo com Santos (2003), a concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica defende a transmissão dos conhecimentos clássicos, garantindo à classe trabalhadora o domínio dos instrumentos culturais que lhe permitirão as condições reais de reivindicar por si mesmos, bem como o fortalecimento da classe como um todo na luta contra a opressão.

Na tese de Maria José Rizzi Henriques (1997) há uma efetiva cobrança no aspecto “escolarizado” na discussão educacional da Pedagogia Histórico-Crítica, em vários dos seus teóricos: Saviani, Libâneo e Luckesi. A escola, segundo a autora, juntamente com a centralidade do professor, torna-se-á o elemento mediador entre a

educação e a sociedade com vistas à transformação do paradigma social, consequentemente.

De outro modo, na tese de Baczinski (2007), a concepção de educação está intimamente ligado com o objetivo de transformação da sociedade, não como uma “função redentora”, mas antes como instrumento imprescindível para que as mudanças e as disputas sejam realizadas; ou seja, a educação, a sociedade e a política são uma tríade indissociável à Pedagogia Histórico-Crítica. Em linhas gerais, a autora assevera que a escola, dentro da perspectiva desta corrente pedagógica, assume um papel de “mediadora” das transformações sociais.

A concepção de escola marcado nas idéias pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica ancora-se, segundo Baczinski (2007) na concepção de “*Escola Única*” formulada por Antônio Gramsci, que por sua vez, representaria a possibilidade de uma formação omnilateral do homem, permitindo, em tempo integral e indistinta às classes sociais, a formação generalista e a formação de acordo com os interesses dos alunos. Para a autora, essa compreensão de escola é positiva no interior da corrente pedagógica analisada, uma vez que

Essa forma de escola seria a superação da divisão entre escola clássica e profissional, onde a primeira destina-se à formação da classe dominante, não se detendo numa preparação estreita e profissional, enquanto que a escola profissional destina-se à classe trabalhadora, preparando o aluno, através de atividades práticas e manuais para o mercado de trabalho. Portanto, como princípio da escola unitária, a educação escolar deve ser em sua maior parte constituída por um estudo desinteressado, sem interesses práticos imediatos, isto é, deve ser um ensino formativo, científico e composto por amplas noções concretas (GRAMSCI, 1995). (BACZINSKI, 2007, p. 103-104)

Em resumo, na concepção de educação destas ideias pedagógicas, se verifica a educação por meio do seu caráter não-material, orientada para o processo de humanização do homem por via da transmissão das ferramentas culturais (conhecimentos), e a transformação dos problemas da prática social por meio destes instrumentos, alterando a realidade e direcionando para uma estrutura social balizada no paradigma do socialismo comunismo.

De outro modo, **o ato de ensinar** está fundamentado nos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético, que encetam a prospecção de uma práxis educativa que leve à revolução social e à consolidação da sociedade socialista/comunista, nas

quais a educação busca a formação omnilateral e crítica dos sujeitos. Para isso, parte da problematização da prática social comum a professores e alunos ao processo de ensino aprendizagem dos instrumentos culturais necessários à formação e transformação social, na qual ambos poderão agir de forma igualitária.

#### 4.3.4 – *Concepção do Ato de Ensinar (Ensino-Aprendizagem)*

Em sua dissertação, Oliveira (2007) sintetiza a concepção do ato de ensinar por meio da análise das obras de Dermeval Saviani e os trabalhos do *Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira (1994)*, em que evidencia a mediação do professor e o uso de recursos pedagógicos.

A concepção do ato de ensinar é analisada por Scalcon (2003) por meio da proposta metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo método de ensino está calcado na concepção dialética de história e é sintetizado em cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. De acordo com a autora, o método revela o processo de apropriação sócio-histórica do conhecimento e os passos para a transmissão-assimilação no processo de ensino aprendizagem por meio da vinculação homem – sociedade, dos questionamentos da prática social (contraditória) e atuam como resistência da ordem e superadora da realidade concreta (dialética). Em outros termos,

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 os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1985a, PP.72-73 apud SCALCON, 2003)

o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 1895a, p.77 apud SCALCON, 2003)

Dada a compreensão dos princípios metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, Scalcon (2003) debruça-se sobre o processo de alfabetização – necessidade prática e social –, cuja problematização decorre, *a priori*, e diretamente, da instrumentalização. Em outros termos, “*é diante da necessidade de superação da condição de não alfabetizado para alfabetizado que se impõe a instrumentalização*” (op. Cit., p.78, apud SCALCON, 2003, p.76) e o momento catártico se expressa “[n]a *assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua*” (op. Cit., p.78, apud SCALCON, 2003, p.76). De modo que “*a apropriação do instrumento elementar de acesso, representada pela posse da ferramenta cultural essencial para a verdadeira inserção do indivíduo na sociedade letrada, são ampliadas as condições de expressões e comunicação*” (SCALCON, 2003, p.76).

Nesse bojo, a relação da práxis é debatida por Scalcon (2003) a partir de Kosik:

*A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência como elaboração da realidade (KOSIK, 2002, p. 222, grifos originais apud SCALCON, 2003, p.76)*

e, também, de Vázquez (1996, apud SCALCON, 2003, p.77), para o qual existem dois planos: (1) histórico-social do comportamento humano em relação à natureza e à sociedade e (2) práticas sociais determinadas: trabalho, arte, relações sociais, etc. Nesse sentido, os processos formativos escolares também deverão orientar-se nessa perspectiva, compreendendo: o **método científico** (novos conhecimentos) – descobrimento e criação das estruturas internas do conhecimento; o **método de ensino** (processo de ensino aprendizagem) – tem como objeto o saber sistematizado e as formas pelas quais este será assimilado; o **método filosófico** (concepção de mundo/dialética), referente à realidade, descrito por Marx no Método da Economia Política. Em outros termos,

Marx realizou a descoberta das leis que regem a vida social (econômico-política) em consideração aos períodos em que e nos quais ela aparece, se desenvolve e se transforma na passagem de uma a outra ordem de relações. Desveladas as leis, procedeu a uma investigação científica detalhada de suas conseqüências, através das quais elas se manifestam, se materializam na vida real dos homens, objetivando, com isso, a verificação do ponto de partida dos fatos, ou

de outra forma, a base mesma na qual se originam e se assentam as relações sociais. Assim, as relações sociais entendidas como movimento do processo histórico-humano concreto, fundem-se no Processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata, e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como fundamento de toda a história [...] (Marx & Engels, 1991, p.55, apud SCALCON, 2003, p.79-80)

Nesse sentido, o ponto de partida da Pedagogia Histórico-Crítica se dá pela prática social, seguida da análise de sua realidade mediante categorias que viabilizam a captação do movimento do real e suas múltiplas relações e, portanto, de múltiplas determinações. Para Scalcon (2003, p.81) “[...] *diante disso, é realmente possível constatar que os momentos do método de ensino preconizados pela PHC, a problematização, a instrumentalização, a catarse e prática social, perpassam essas orientações as quais vão da síncrese a síntese passando pela mediação da análise*”.

Na perspectiva de análise de Santos (2003), o método de ensino deverá ser interessado e eficaz nesta proposição, “incorporando” e superando os métodos de ensino em voga: o tradicional e o novo, bem como a intervenção do professor tradicional e o estímulo à aprendizagem da escola nova, a autoridade do professor (conhecimento) com o diálogo com os alunos, o conhecimento clássico (conteúdo) sob os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, por exemplo; mas, vale ressaltar a seguinte passagem:

Saviani deixa claro que sua proposta não é um ecletismo pedagógico. Professores e alunos são agentes sociais. Enquanto os métodos anteriores mantinham um distanciamento entre sociedade e educação, a PHC mantém constantemente este vínculo. Daí professores e alunos serem agentes sociais participando de relações que vão além dos muros da escola. (SANTOS, 2002, P. 12)

Seu método, portanto, compreende cinco passos:

1. **Prática Social:** Tomando como ponto de partida a realidade concreta comum a seus agentes: professores e alunos, diferenciados pelo grau de experiência e conhecimento que cada um tem e que influenciará na compreensão desta, dotando o professor de síntese precária (pois, desconhece a singularidade dos alunos) e o aluno de uma visão sincrética (dada sua idade, pouco conhecimento e experiências).

2. **Problematização:** A particularidade e a singularidade dos seus agentes permitirão uma compreensão das múltiplas visões e determinações da prática social, dos seus problemas a serem resolvidos e dos conhecimentos necessários a ser apropriados para a sua transformação.
3. **Instrumentalização:** Apropriação das ferramentas culturais, teóricas e práticas, o saber e o próprio conhecimento clássico (objetivo) transformado em saber escolar.
4. **Catarse:** Assimilação do conhecimento clássico e a consciência transformada na compreensão da totalidade social.
5. **Prática Social:** os alunos ascendem da síncrese à síntese e diminui a síntese precária do professor “*pois ambos apresentam agora uma concepção orgânica do problema social*” (SANTOS, 2002, p.15). A compreensão da prática social passa, portanto, por uma transformação qualitativa, que permite à educação ser vista como mediação, ao fornecer instrumentos culturais, teóricos e práticos para a construção de outra prática social.

Assim, por um lado, é importante ressaltar que os passos estabelecidos não se fixam numa sequência cronológica e, por outro, não estabelecem períodos pré-estabelecidos de duração. Ainda no que tange à proposição histórico-social, embora pensada em uma sociedade sem classe ou, ainda que aplicada à realidade classista brasileira, a sua contribuição está em atender aos interesses das camadas trabalhadoras, possibilitando a transformação estrutural pela apropriação das ferramentas culturais que o professor promoverá no ato de ensinar, juntamente com seus alunos, na problematização da prática social e transmissão-assimilação dos conhecimentos clássicos. Essa condição é tratada por Saviani (1983, apud SANTOS, 2002, p. 18-19) nos seguintes termos:

Insisto neste ponto porque via de regra tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não tem importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política. (SANTOS, 2002, p. 18-19)

Nesta perspectiva, cabe à escola a socialização do saber científico, metódico e sistematizado (pedagogia escolar), como parte da cultura produzida e construída socialmente pelos homens (pedagogia geral) que tem como função a humanização dos homens (pedagogia). O interesse na socialização do saber como parte do compromisso assumido pela Pedagogia Histórico-Crítica com a classe trabalhadora se deve ao fato de “*O saber é poder, é possibilidade de produzir riquezas, de controlar os processos e fazê-los trabalhar para si... como tudo aquilo que pode ser usado na produção em uma sociedade capitalista, também o saber é motivo de disputa, de controles, de apropriações e expropriação*” (SANTOS, 2002, p.23).

Segundo Henriques (1997), os aspectos educacionais presentes na pedagogia histórico-crítica são de cunho didático-procedimentais, metódico, prescritivo-normativo, ou como a própria autora apresenta:

O que atravessa os textos de Saviani? A reflexão didática. Os textos filosóficos já se apresentam atrelados a esquemas, à função de, à disciplina, a correntes teóricas, a cursos, a objetivos da educação (SAVIANI, 1987, 17-30;31-38;69-84;120-132;161-187;193-219; 1995, 77-100).

Suas reflexões axiológicas são assim direcionadas e os textos têm caráter pontual, normativo (SAVIANI, 1987, 39-4; 45-50). É preciso cumprir os objetivos, meios, fins, selecionar conteúdos, sistematizar, sumarizar, isolar os itens para a leitura, colocando observações contínuas e frequências para o leitor não justapô-las (SAVIANI, 1987, 51-54; 55-62; 63-68)

De acordo com Baczinski (2007, p. 90), o ato de ensinar para a Pedagogia Histórico-Crítica tem por princípio “*transmitir os conhecimentos científicos, produzidos pela humanidade no decorrer da história e conduzir o aluno do senso comum para o conhecimento filosófico*”. A autora segue elencando a justificativa, tal como relatamos em nosso segundo capítulo, sobre a transformação do discurso do ato de ensinar com o cunho “conteúdistas” frente aos discursos que visavam, ora renovar, ora eliminar o conteúdo das escolas, o que numa sociedade antagônica, traz sérias conseqüências. Nesse sentido, julgamos necessário, transcrever o trecho da autora, para observar as preocupações que movem o ato de ensinar nesta corrente pedagógica e como, a partir dela, se pensa a sua forma de transmissão, por meios didáticos e metodológicos:

A educação escolar não pode resumir-se em trabalhar com conteúdos cotidianos, deixando de lado o científico. Pois ao esvaziar a escola de conteúdos clássicos, tira-se sua principal função, que é a de

possibilitar aos sujeitos, a partir do conhecimento político, filosófico e científico, transformarem sua consciência e, conseqüentemente, seus atos.

Apesar da grande importância dada aos conteúdos não podemos classificar tais teorias como conteudistas, um pejorativo criado por detratores, haja vista sua preocupação com a forma, com a metodologia utilizada ao transmitir os conhecimentos. Na perspectiva Histórico-Crítica o professor deve apropriar-se dos conteúdos científicos, e em seguida transformá-los em saber escolar, dosando a quantidade e intensidade de conteúdos conforme a idade e maturidade dos alunos. (BACZINSKI, 2007, p.90)

Os passos metodológicos, ainda, de acordo com Baczinski (2007), foram apontados por Dermeval Saviani e aprofundados por Gasparin; enfatizando a abordagem dos cinco passos formais.

Embora permeado por uma série de elementos, é importante destacarmos que o processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia Histórico-Crítica é marcado pelo método de ensino e pelas relações primárias estabelecidas com a psicologia infantil/desenvolvimento, como ressaltado por Oliveira (2007), Scalcon (2002:2003) e Baczinski (2007). O método de ensino que sintetiza a relação de ensino-aprendizagem é destacado por íntima relação entre educação e sociedade, ou seja, a partir da problematização da prática social, passa-se pelo processo de transmissão dos conhecimentos (ferramentas culturais) necessários para alterar a realidade. O processo de transmissão destes conteúdos incorpora a intervenção direta do professor na transmissão do conhecimento e a assimilação deste pelo aluno pelo processo de catarse.

#### *4.3.5 – Concepção de Professor*

Ao analisar as obras de Dermeval Saviani e os trabalhos do *Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira (1994)*, Oliveira (2007) apresenta as concepções de professor da Pedagogia Histórico-Crítica, as quais se colocam como dificuldade para a sua implementação efetiva. Isto porque, segundo as ideias pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica, é indispensável que o professor tenha o entendimento da totalidade da realidade e uma sólida formação a fim de que realize a mediação pedagógica entre o conhecimento e a prática social, bem como a atualização dos conhecimentos, o que não corresponde com a realidade brasileira no que tange à formação de professores.

Segundo Santos (2003) a concepção de professor dentro desta corrente pedagógica busca a síntese entre o “tradicional” e o “moderno”, isto é, a defesa da intervenção do professor ao mesmo tempo em que se estimula a aprendizagem, na qual a autoridade do professor em relação ao conhecimento não inviabiliza o diálogo e segundo a qual a transmissão dos conhecimentos clássicos se dá em consonância com os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Henriques (1997), em sua tese, apresenta a centralidade do professor na teoria educacional da Pedagogia Histórico-Crítica, ou como expressa a autora:

Saviani centra sua atenção no trabalho docente, na ação do professor. Sua análise se deslocará do caráter estrutural da sociedade de classes e de suas mediações para centrar-se a tese de resistência da escola; em contraposição à negatividade do capitalismo e das pedagogias existentes na história da educação, a positividade da escola será situada no trabalho docente redimensionado, recuperado. Este movimento que se insere na relação educação-sociedade ficará restrito à área pedagógica, sendo a escola e o seu sujeito do discurso e a ela são dirigidas as suas fundamentações. (HENRIQUES, 1997, p.86)

Na tese de Baczinski (2007, p. 90) a concepção de professor na Pedagogia Histórico-Crítica é salientada pela necessidade de apropriação do conhecimento científico e a sua transformação em conhecimento escolar, de forma que permita a assimilação do aluno, atendendo, outrossim, à especificidade da idade e da maturidade dos alunos.

De modo geral, o professor é responsável por dominar o conhecimento (ferramentas culturais), bem como os instrumentos didáticos necessários para que possa levar o aluno à catarse (assimilação do conhecimento); para tal, deverá conceber a superação do senso comum (problematização da prática social), passando pelo conhecimento científico (instrumentalização do saber de catarse), e chegar ao conhecimento filosófico (a consciência filosófica capaz de permitir a transformação da prática social). Portanto, o **professor** é aquele que tem um maior nível cultural, com visão sintética da prática social, e que é responsável pela transmissão dos instrumentos culturais (conhecimentos clássicos) para os alunos, visando à formação politécnica dos indivíduos e à transformação da prática social.

#### *4.3.6 – Concepção de Aluno*

Embora não foram encontradas menções diretas à concepção/representação de aluno na Pedagogia Histórico-Crítica, pode-se apreender em Cordeiro (2002), que, o aluno é caracterizado por aquele que vivência a prática social e, na busca das soluções para os problemas, assimila os conhecimentos que lhes possibilitarão transformar a realidade social.

A concepção de aluno, na Pedagogia Histórico-Crítica, é declarada por Bacinski (2007, p. 92) como uma categoria **concreta** de aluno, ou seja, o aluno é considerado a partir das “múltiplas determinações”, inclusive históricas:

É compreender a criança na sua totalidade, entender que os sentimentos e vontades dos homens, não são apenas necessidades psicológicas e/ou biológicas, e sim sociais. Somos aquilo que fazemos no meio em que vivemos, ou melhor, somos produzidos mediante o meio em que nos encontramos

Ademais, por meio do método de ensino, podemos estabelecer a representação/concepção do aluno como aquele que ao iniciar o processo de educação com o desnível cultural, dada sua menor idade e experiência social, passará pelo processo de apropriação e assimilação dos instrumentos culturais, permitindo que ultrapassem o nível sincrético para o nível sintético da prática social e que se habilitem à interferência/transformação da prática social.

#### 4.4 – À guisa de conclusão

De modo geral, podemos observar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica que, embora desenvolvida desde o final da década de 1970 e consolidada nas ideias pedagógicas brasileiras, seu desenvolvimento ainda está em aberto. Se, por um lado, observamos o (des)conhecimento desta corrente por parte dos profissionais da educação, por outro, encontramos teóricos que estão aprofundando as lacunas presentes na teoria e aplicando-as em outros campos do conhecimento escolar: educação infantil, alfabetização, ensino de ciências, desenvolvimento das ideias psicológicas para a pedagogia histórico-crítica, etc..

Em suma, as pesquisas referentes à Pedagogia Histórico-Crítica demonstraram uma amplitude do desenvolvimento das ideias pedagógicas de seu proponente, e inculcaram a necessidade de ampliação da leitura de outras obras de Dermeval Saviani,

além de apontar as distorções na rede interpretativa das teorias como, por exemplo, a vinculação desta corrente à Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Nesse sentido, apresentamos como hipótese, frente às distorções entre a constituição teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, para além do seu formulador: Dermeval Saviani; o fato de haver um conflito e uma confusão entre o papel de Saviani como formulador de uma teoria educacional brasileira e o seu papel na constituição e na orientação dos cursos de pós-graduação no Brasil, uma vez que ambos se deram no mesmo tempo histórico. Esta confusão, representada, por exemplo, no envolvimento de autores como Guiomar N. de Mello, José Carlos Libâneo, entre outros, como formuladores da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto na realidade, estes estavam em formação *pari passu* ao desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica, cujo formulador era o também orientador destes sujeitos.

Outra hipótese, também que surge, fazendo uma correlação com o trabalho de Cordeiro (2002) e com o trabalho de Baczinski (2007) se deve ao fato de haver uma contradição entre os pressupostos filosóficos da corrente em questão e sua implantação em uma sociedade adversa: num período cujo *slogan* de democratização e de participação na reestruturação do Estado, resultou na “hegemonia” da Pedagogia Histórico-Crítica no cenário das políticas públicas. A partir dessa premissa, podemos discordar do que fora, sucintamente abordado por Cordeiro (2002), ao considerar que, mesmo considerando a atuação da potencialidade revolucionária dessa ideia pedagógica formulada por Saviani, operando nas contradições do sistema, não pode ser lida pela aplicação da proposta pelo Estado Administrado pelas classes hegemônicas, pelas justificativas que Baczinski (2007) nos apresentou, no contexto Paranaense, embora observar-se a sua correspondência em termos nacionais.

Isto porque a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma ideia contra-hegemônica, cujo objetivo é mediar por meio da educação escolar a transformação do indivíduo (formação) e do Estado (paradigma), uma vez que considera a escola *um dos instrumentos* desta mediação revolucionária.

De que modo as representações das duas correntes anteriores se aproximam ou se distanciam do ato de ensinar na Psicologia Histórico-Cultural? Será sobre essa questão e outras que temos trabalhado ao longo da pesquisa e que abordaremos no próximo capítulo.

## **Capítulo 5 – A Representação da “Psicologia Histórico-Cultural” nas Ideias Pedagógicas**

Neste capítulo, buscaremos observar a constante formulação das ideias pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural por meio das teses e dissertações que se debruçam sobre esta corrente pedagógica como objeto de estudo ou dos autores a ela ligadas. Algumas questões parecem importantes para compreender a concepção do ato de ensinar pela Pedagogia Histórico-Crítica, dentre elas: Quais as continuidades e rupturas da concepção de ensino presentes na representação do ato de ensinar na Psicologia Histórico-Cultural? Qual a concepção de professor e de aluno dentro desta perspectiva? Em que medida é possível destacar o “tradicional” e o “moderno” na concepção do ato de ensinar da Psicologia Histórico-Cultural?

Com a finalidade de responder tais questionamos, organizamos o capítulo de modo a compreender as relações entre o “tradicional” e o “moderno” presente nesta corrente pedagógica, bem como observar quais são as representações do ato de ensinar presentes nas teses e dissertações que têm a Psicologia Histórico-Cultural como referência. Recorreremos às teses e dissertações como fontes secundárias desta pesquisa, por compreendê-las como material de produção de saber científico por excelência; bem como ao uso das obras da literatura educacional. Em conformidade às análises elaboradas, pôde-se constatar mais a consolidação da concepção do ato de ensinar e as representações do papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem do que propriamente as alterações em sua formulação. Destarte, é significativo o desenvolvimento das ideias pedagógicas tanto no aspecto de aprofundamento quanto de ampliação de certos elementos teóricos e áreas de aplicação com base no materialismo histórico-dialético.

### ***5.1 – A Relação Entre o “Tradicional” e o “Moderno” nas Ideias Pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural***

Se entendermos a Sociedade Moderna por meio dos processos revolucionários da França e da Inglaterra e os impulsos na representação e desenvolvimento sociocultural e científico do Iluminismo, como já tivemos a oportunidade de arguir neste trabalho, torna-se imperativo observar que as relações entre o “tradicional” e o “moderno” se estabeleceram. Por outro lado, o período revolucionário do século XX, marcado pela Revolução Russa, de acordo com Hobsbawm (1981, p.72), “[...] ocupa uma importância análoga em nosso século”, impulsionado pela larga influência iluminista, porém, de acordo com os princípios do materialismo histórico-dialético, inaugurado pela publicação do *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels, em 1848. A marca entre o “tradicional” e o “moderno”, embora revela a continuidade do embate, observa a ruptura ocasionada na “Era dos Extremos” em cada pólo revolucionário: o Ocidente Liberal e o Oriente Marxista se confrontam e estabelecem tensões que mostram a circularidade no combate ao “tradicional” sob perspectivas ideológicas distintas, como a ruptura da concepção do “moderno” para a nova estrutura social formada no ocidente e que se construía no oriente.

A “Era dos Extremos” também adentrou no campo das ideias pedagógicas, como foram analisadas no projeto de iniciação científica<sup>31</sup> realizado por nós, no qual constatamos, com base em Hobsbawm (1995:1998), que o período entre os séculos XIX e XX foi marcado por transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais responsáveis pela alteração no modo de vida dos indivíduos. Como afirma Hobsbawm (1998), são indissociáveis estes fatores na prática e, como tal, procurou-se evidenciá-los na vida e na produção científica dos autores. A divisão do mundo, imerso nos seus antagonismos, produziu, sob o progresso científico, legados educacionais distintos, cada um imerso no contexto cultural e político, cujos reflexos permeiam a prática educativa, tornando-se fundamental conhecer as implicações de cada uma destas teorias educacionais.

Nesse sentido, Cambi (1999) aponta que o período das Revoluções é marcado por tensões que expressam o embate entre o “tradicional” e o “moderno”, entre projetos de sociedade e formação humana distintos e uso de ferramentas diferenciadas pelos grupos antagônicos que se criaram, como demonstra a passagem ilustrativa de seu texto:

---

<sup>31</sup> BALDAN, Merilin. **O Jogo na Pedagogia Científica de Maria Montessori e na Psicologia Funcional de Eduard Claparèd** – Uma Análise a Luz da Psicologia Histórico-Cultural. Iniciação Científica - CNPq-PIBIC/UFSCar. 2006 – 2008. Orientadora: Alessandra Arce.

[...] desde 1789 até 1848, depois até de 1917 e até o pós-1945, a história dos últimos dos últimos dois séculos é marcada justamente pelas tensões revolucionárias, pelas rupturas que elas implicam e pelas exigências (de guinada em relação ao passado, de reconstrução *ab imis* da sociedade, de advento da “sociedade justa” – ou mais justa) que manifestam. É um movimento vasto e profundo, que atinge áreas geográficas, povos e culturas que se rediscutem, operam rupturas com as tradições, tendem à renovação radical; e são movimentos orientados de maneira diversa, ora políticos (como os fascismos, que nascem como solução *ad hoc* numa crise política), ora sociais (como as revoluções socialistas, de 1871 a 1917, ao pós-45), ora étnicos (como os “fundamentalismos” islâmico atual), ora tecnológicos (como ocorreu no Japão), ou entrelaçados entre si, mas que caracterizam em profundidade as sociedades contemporâneas. (CAMBI, 1999, p.378).

Porém, teremos o mesmo processo de busca de superação entre o tradicional e o moderno; a radicalidade do movimento soviético, inclusive, perseguiu os teóricos que vinculavam em suas bases teóricas aspectos do conhecimento que não estivessem vinculados ao marxismo, isto é, que não tivessem nada além do o cunho social e histórico em suas formulações. O campo pedagógico na Rússia Revolucionária trilhou por diferentes pensadores com base no socialismo-comunismo, desde os utópicos (Owen) aos científicos (Marx e Engels), sendo estes últimos fundamentais para a compreensão dos princípios que fundamentaram a perspectiva revolucionária na União Soviética, com distorções dado o mecanicismo de sua adoção até o sentido orgânico como alguns grupos associaram os pressupostos do materialismo histórico-dialético às suas ciências, como é o exemplo de que discorreremos neste capítulo com a Psicologia Histórico-Cultural.

Neste processo de constituição de uma nova sociedade estruturada, o materialismo histórico-dialético e a necessidade de renovação do processo educativo, fincado nos ideais formativos do novo espírito pelo qual a sociedade soviética se encontrava, repercutiram de diferentes formas: desde as reformas calcadas na renovação da escola, representadas no Movimento das Escolas Novas, até a sua negação, dadas as críticas do espírito do novo vinculado às ideologias liberais do ocidente de individualismo do sujeito e da secundarização, quando não da própria negação, dos conhecimentos científicos, até o retorno dos princípios “tradicionais” de alfabetização dos sujeitos históricos, como forma de avançar técnica e cientificamente a sociedade em pleno desenvolvimento – das construções das escolas do trabalho às iniciativas de

fundamentação teórica na base do marxismo nas ciências. A aplicação do materialismo histórico-dialético é observada na literatura especializada como um duplo mecanismo: de aplicação mecanicista do marxismo, principalmente durante o governo de Stálin e das tentativas de diferentes grupos, dedicados em suas disciplinas científicas, em organizar metodológica e teoricamente nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, como ocorreu na “História Externalista de Ciência”<sup>32</sup> e na Psicologia Histórico-Cultural.

Tanto os teóricos quanto os autores que trabalham com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, em maior ou menor grau, apontam seus distanciamentos em relação ao “tradicional”.

Dessa forma, ao longo do trabalho de Facci (2004) observam-se as constantes críticas e os desejos de superação das ideias tradicionais, tanto no campo da pedagogia quanto no campo da psicologia. Essa polarização entre o “tradicional” e o “revolucionário” emerge do próprio contexto da Revolução Soviética de 1917, como também apresenta os vestígios do embate entre o “tradicional” e o “moderno” nas sociedades ocidentais nas décadas de 1920 e 1930. A autora faz menção da importância do embate presente no texto de Vigotski denominado “*Crise Histórica da Psicologia*”, além do mecanismo dos discursos pedagógico no qual se assevera as críticas ao “tradicional” como forma linguística de convencimento para as ideias apresentadas pelo novo, revolucionário.

Se, por um lado, o **Ensino Tradicional** é caracterizado ao longo das análises de Facci (2004) tanto pelo aspecto verbalista do ensino, sem nenhuma perspectiva de desenvolvimento da autonomia e da atividade por parte do aluno, visando, portanto, o adestramento e a decoração, como, em certos momentos, denominado pelo caráter estéril e abstrato do conhecimento, de cunho estático (pronto) e com uma concepção superficial e fragmentada de mundo; por outro, a **Psicologia Tradicional** é criticada de acordo com a caracterização de uma psicologia limitada aos aspectos embrionários (biológicos) do desenvolvimento das funções psíquicas, muito embora, não se negue o seu valor, mas a cujos fatores socioculturais dá-se importância, pois têm o caráter de superação desta visão. Em outros termos,

Vigotski (2000a), ao abordar esse tema na relação com o processo de escolarização, discute que o ensino direto de conceitos sempre se

---

<sup>32</sup> Sobre a “História Externalista da Ciência” ver o trabalho de César Sátiro dos Santos (2005).

mostra estéril. O professor que se utiliza somente do recurso da exposição oral, do puro verbalismo, obterá, por parte do aluno, apenas uma assimilação vazia do conteúdo trabalho. (FACCI, 2004, p.236)

É interessante observar, como demonstram as análises de Facci (2004), que a forte influência da Escola Nova estava presente no contexto da União Soviética pós-revolucionária; portanto, visualiza-se que estes aspectos contemplam o embate ao “tradicional”, como já tivemos oportunidade de apontar neste trabalho, principalmente, no capítulo referente à Pedagogia Tradicional.

Para compreender, portanto, as relações entre o “tradicional” e o “revolucionário” na aplicação e desenvolvimento teórico da Psicologia Histórico-Cultural, torna-se fundamental a compreensão do texto “*A Crise Histórica da Psicologia: Uma Investigação Metodológica*”. Nesse ínterim, reforçamos a necessidade de compreender a forma como Vigotski e, consequentemente, os teóricos ligados à Psicologia Histórico-Cultural concebem essa relação entre o “tradicional”, o “moderno” e o “revolucionário” em seu texto. Esse texto de Vigotski nos permite analisar de que modo são compreendidos os paradigmas e a forma como estes são superados pela metodologia dialética (tese, antítese e síntese) nas quais as ideias pedagógicas e psicológicas se embasam pelo materialismo histórico-dialético. A análise que realizamos a partir deste texto, visava responder os seguintes questionamentos: *Como as relações entre o “tradicional” e o “moderno” são concebidas pela Psicologia Histórico-Cultural? Quais as continuidades e as rupturas que se realizam na concepção “revolucionária” do ato de ensinar? Em que medida estas concepções estão representadas nas metáforas e no recurso discursivo empregado na teoria e apreendido permitem confiar nas representações do ato de ensinar observadas nas produções científicas? Elas se diferem da forma como foram compreendidas no contexto presente na Pedagogia Tradicional e na Pedagogia Histórico-Crítica?*

Vigotski (1999) busca compreender a crise histórica da psicologia por meio de quatorze itens, que podemos considerar, como: os conceitos e fenômenos que separam a psicologia geral da psicologia particular (1 e 2); a história e a revolução científica, seja na ciência geral seja na psicologia em particular (3, 4, 5); a diferença entre fatos científicos/conceituais e os fatos reais/empíricos (6); a crise em psicologia: o ecletismo (7); a importância da pesquisa teórica e da experiência indireta, com vistas a interpretação (8); o problema da linguagem em psicologia (9); a crise em psicologia: interpretação, caracterização, causa e força motora (10, 11, 12); a dualidade como crise

histórica da psicologia: concepção, tendências e tarefas (13); a psicologia baseada no materialismo histórico-dialético como metodologia científica (14). A complexidade do texto demonstra a forma como Vigotski (1999) perscrutou a crise em psicologia, dentro da metodologia de pesquisa que longe de negar o “velho”, como conquistas científicas elaboradas no transcurso temporal da psicologia, de **caráter quantitativo**, perpassava para o “novo”, como salto de **caráter qualitativo**, com vista a elaboração da psicologia científica, sobre a base metodológica do materialismo histórico-dialético.

Os dois primeiros itens desvelam que as diferentes tendências em psicologia (tradicional, psicopatologia, psicologia animal) tem almejado a se tornarem, cada uma delas, a ciência geral nessa disciplina, porém, embora com traços comuns, há uma distinção entre conceitos e fenômenos investigados por cada uma delas que impedem a exigência posta para a psicologia geral. A psicologia geral deveria primar, segundo Vigotski (1999) por um método único a partir do qual se poderia extrair a “unidade” entre as diferentes disciplinas particulares em psicologia

De forma que a unidade é o que determina o papel, o sentido e o significado de cada domínio isolado: isto é, não só determina o conteúdo da ciência, mas também a forma explicativa a ser adotada, o **princípio generalizador** que com o tempo, à medida que a ciência evolui, se transformará em seus **princípios explicativos**. (VIGOTSKI, 1999, p. 216 – grifos nossos)

Nesse sentido, torna-se fundamental como método de análise o confronto dos princípios de cada uma das escolas/tendências dentro de uma disciplina. Para decorrer esta análise é importante compreender a história da ciência que envolve os fatores internos da necessidade (est)ética no homem e os fatores externos da representação do homem, das condições materiais da sua existência e da própria sociedade; a partir deste ponto, observa-se que a revolução científica apresenta a influência do substrato sociocultural da época em que as (novas) descobertas decorrem, as leis e as condições gerais alcançadas pelo conhecimento científico e, ainda, as exigências objetivas que a natureza dos objetos de estudo coloca para o conhecimento objetivo. Ademais, esse processo envolve a luta do domínio e a integração científica das (novas) descobertas que promovem o desenvolvimento dos princípios disciplinares (conceituais), os princípios intradisciplinares (explicativos) e os princípios de totalidade (ideológicos: idealismo x materialismo). Tal movimento dinâmico da história e da revolução na ciência é minuciosamente tratado no terceiro e no quarto item do texto de Vigotski (1999),

explicada com as próprias tendências em psicologia, isto é, a forma como a descoberta em uma ciência particular/tendência impulsiona a sua generalização em outros campos, porém, com limites que inviabilizam a compreensão da totalidade:

- (a) Psicanálise – descoberta do campo da neurose, tomando como fenômeno principal do psiquismo o conceito de “inconsciente” e de “sexualidade”. Embora esta tendência dispõe de teoria própria do conhecimento, da metafísica, da sociologia e da psicologia que pode ser resumida pela máxima “*tudo é sexo disfarçado*” (Vigotski, 1999, p. 225); o conceito de sexualidade é insubstituível, porém, a partir dele não se pode explicar a estrutura de mundo e nem o desenvolvimento histórico da sociedade e do homem.
- (b) Reflexiologia – descoberta da salivação canina, tomando como fenômeno o “reflexo” na psicologia animal e a aproximação de outros campos da psicologia, como a tendência subjetivista; de forma que pode ser compreendida em seu tempo por “*tudo no mundo é reflexo*” (Vigotski, 1999, p. 226).
- (c) Psicologia Gestalt – apresenta como descoberta a “percepção da forma”, tomando como fenômeno o princípio da ideologia e adentrando vários campos da psicologia e de outras disciplinas, podendo ser sintetizada na expressão “*Deus disse: - que tudo seja Gestalt; e tudo se transformou em Gestalt*” (Vigotski, 1999, p. 226).
- (d) Personalismo – descoberta da psicologia diferencial, cujo princípio se encontra na mensuração e nos enfoques de aptidão (testes), que ultrapassou os limites da ciência psicológica e trata tudo de forma “individual”, cujo termo mais apropriado por ser de que “*tudo no mundo se transformaria em personalismo*” (Vigotski, 1999, p. 227).

De acordo com Vigotski (1999, p. 228), “*A psicologia deu-se conta de que para ela é uma questão de vida ou de morte encontrar um princípio explicativo geral e se agarra a qualquer ideia, mesmo que seja falsa*”. A partir dos exemplos anteriores, Vigotski (1999) demonstra que o caminho tomado pelas ciências particulares em psicologia (tendências) demonstra uma direção/sentido comum de transformar seus princípios particulares em princípios universais, porém, nenhum deles possa ser assim configurado. É nesse sentido que no quinto item da obra Vigotski (1999) tratar os princípios parciais e gerais que refletem, respectivamente, a disciplina particular e a ciência geral. Enquanto o primeiro está vinculado a objetos particulares, orientando-se

por fatos reais, exemplificados ou não conceitualmente, cujo objetivo é demonstrar o “fato científico” decorrente do conhecimento real que impulsionam, por sua vez, a revisão do conceito na ciência geral; o segundo está vinculado à análise crítica dos conceitos, orientando-se por fatos científicos isolados que permitem verificar a abstração/generalização conceitual ou não e, portanto, opera especificamente com os conceitos e, não diferentemente, objetivando demonstrar o “conceito científico” decorrente do reconhecimento de novos fatos, ou novos conhecimentos sobre os conceitos. Todavia, é importante reconhecer que a terminologia utilizada nas ciências particulares demonstra, acima de tudo, a teoria a qual estão associadas, ou como o autor assevera: “*Toda palavra é uma teoria*” (VIGOTSKI, 1999, p. 238). A partir desse pressuposto, Vigotski (1999) desvela a crise em psicologia sobre os termos utilizado na ciência particular, ao invés de discutir criticamente o mundo caótico de ideias e posições divergentes/heterogêneas, fruto do impressionismo e da subjetividade de seus autores e escolas, é imprescindível analisar e avaliar a estrutura da subjacente dos autores e escolas, observando o papel que desempenham por meio da pesquisa positiva a partir da qual poderá desenvolver um quadro/esqueleto da ciência geral, ou seja, estabelecer leis, princípios e fatos determinados. Em outros termos:

Fica claro que o que é preciso estudar, em vez do mosaico da boa ou má vontade dos investigadores, é a unidade dos processos de regeneração do tecido científico em psicologia, que está condicionando a vontade de todos os investigadores. (VIGOTSKI, 1999, p. 250-251).

Para tal, desenvolve no sétimo item, a importância de analisar o **conceito** dentro do sistema científico, de forma **dialética**, ou seja, perante a relação entre a natureza do conceito e a sua realidade. Nesse sentido, Vigotski (1999) faz uma crítica mordaz dirigida tanto para o ecletismo teórico (assimilação, transposição e superposição) quanto a análise ahistórica e acrítica. Assim, demonstra no oitavo item, a relevância da pesquisa teórica que permite estudar os fundamentos conceituais da ciência geral, a importância da experiência indireta que permite a construção de representações e categorias, como forma de promover uma análise histórica e uma interpretação crítica. A partir deste ponto, Vigotski (1999) enumera os elementos promotores da crise histórica da psicologia e as formas de sua superação, dentro das premissas que ele apresenta neste item.

A partir do item nove, Vigotski (1999) passa a abordar a questão da linguagem em psicologia, composta por nomenclatura, terminologia, vocabulário e sintaxe própria; e, como uma linguagem científica em que “*toda palavra é uma teoria*” demonstra por meio de si os instrumentos de pensamento, de análise e a compreensão do caráter das operações. Dentro desta perspectiva, irá demonstrar que um dos elementos da crise da psicologia está representados pela linguagem: a falta de uma linguagem própria, a confusão da linguagem como reflexo do desenvolvimento caótico desta ciência, os grupos que não compreenderam as implicações da linguagem e as problemáticas dos grupos que se preocupam com a linguagem (eccléticos puros, eccléticos mistos). Para superar tal problemática, todavia, Vigotski (1999) irá apontar a necessidade de uma síntese que abarque todos os níveis de princípios da “velha” e da “nova” terminologia; o autor destaca que o conhecimento e o estudo científico pressupõem a interpretação de problemas metodológicos e, somente com o uso dos termos, é que se pode compreender os conceitos, a metodologia e a filosofia própria das tendências/escolas.

O segundo elemento da crise se refere à interpretação da crise da psicologia é muitas vezes negada por determinados grupos e, quando aceitas por outros, estes se divergem quanto ao valor da crise: valor subjetivo, diagnóstico do objeto empírico e crise caótica na ciência (generalização). Ao passo que para Vigotski (1999) a necessária superação é reconhecer que há uma crise histórica em psicologia e, portanto, há a necessidade de superá-la, tornando-se importante a busca da **síntese** que promova a nova psicologia<sup>33</sup>; ademais, o autor reconhece que a nova psicologia não poderia esquecer-se que agrega além dos **aspectos psicológicos e biológicos**, o **aspecto social**. Desse modo, no item onze, no qual Vigotski (1999) apresenta a caracterização da crise da psicologia, é importante que ele empreenda o **método dialético**, revelando a dualidade histórica da psicologia, isto é, a contraposição entre a **tese** representada pela visão materialista (científico-natural) e a **antítese** representada pela visão idealista (espiritualista) e, como solução, não se trata de uma conciliação, mas antes, de uma ruptura entre os antípodas, além do mais, nenhum deles apresentava o aspecto social como parte interina, a qual caberia a **síntese** da nova psicologia agregar.

---

<sup>33</sup> Vigotski (1999) apresenta que os primeiros pesquisadores a empregar o trabalho de síntese para a promover uma nova psicologia foram: (a) Kornílov – síntese marxista entre a reflexiologia e a psicologia empírica; (b) Langue – buscou a raiz da crise e, embora com algumas teses importantes, equivocou-se em considerar a raiz da crise no associativismo; (c) Ebbignhaus – aponta a crise na ausência de consenso entre as concepções básicas da psicologia e as concepções das diferentes escolas/tendências em psicologia.

Logo, o aspecto do **método** torna-se a causa e a força motora da crise histórica da psicologia, tal como é exposto no item doze da obra do autor, que também pode ser sintetizada pela expressão “*A pedra que os construtores rejeitaram veio a ser a pedra angular*” (344). Assim, passa a demonstrar a dualidade representada pelo conjunto antitético: ruptura e síntese, psicologia acadêmica e aplicada, psicologia teórica e empírica, idealismo e materialismo e, desse modo, a pedra angular de que nos fala Vigotski (1999) é a **dialética**, mas dentro do **materialismo histórico**. A seguinte passagem permite elucidar essa questão:

Consideramos que a causa d crise é ao mesmo tempo sua força motora, que por isso apresenta não só interesse histórico, mas também desempenha um papel capital – metodológico -, já que não só deu lugar à crise, mas que continua determinando seu curso e destino posteriores. E essa causa situa-se no desenvolvimento da psicologia aplicada, que deu lugar à reestruturação de toda a metodologia da ciência sobre a base do princípio da prática, ou seja, de sua transformação em ciência natural. Esse princípio exerce sua pressão na psicologia e a empurra no sentido de se compor em duas ciências, o que no futuro o desenvolvimento correto da psicologia materialista. **A prática e a filosofia passam a ocupar o lugar mais importante.** (VIGOTSKI, 1999, p. 352-353)

É nesse sentido que para Vigotski (1999) o princípio metodológico se revela mais no aspecto da ruptura que no aspecto da conciliação, pois toda concepção, presente em diferentes tendências/escolas, objetivam determinadas tarefas que nem sempre conseguem ser realizadas, de modo que antes, deve-se evitar os vícios decorrentes da tentativa iniciada por alguns pesquisadores na síntese da psicologia. Os vícios são decorrentes da busca de respostas, sem empregar/analisar as perguntas corretas: *não se busca lá de onde procede*, pois a ciência de cada época não se impunha a construir semelhantes hipóteses que hoje nos fazemos; *não se busca o que é necessário*, se busca a resposta a hipótese apresentada, mas o que se necessita, na verdade, é um sistema metodológico de princípios para iniciar a investigação; *não se busca como é preciso*, uma vez que o pensamento se constrange mediante a autoridade e, portanto, ao invés de se estudar os métodos se estuda os dogmas. Dessa forma, Vigotski perpassa alguns estudos que procuraram sintetizar a psicologia sob a premissa de uma psicologia marxista, porém, continuaram mantendo a dualidade tradicional da psicologia, o que para o autor apresenta uma impossibilidade e, desse modo, ainda continuava a ser necessária a superação.

No décimo quarto item, portanto, Vigotski (1999) apresenta a psicologia revolucionária, vinculada ao materialismo histórico-dialético como método/metodologia e, portanto, uma psicologia científica. Nesta psicologia, a relação entre o “velho” e o “novo” se realizaria pela síntese dialética, síntese esta marcada pela ruptura e pela história. Em outras palavras, compreende o

Porque aí encontramos justamente o trajeto que nos conduz até a nossa ciência: na própria luta, na superação dos erros, nas dificuldades incríveis, no enfrentamento sobre-humano com preconceitos milenares. Não queremos ser simplistas sem pai nem mãe; não padecemos de mania de grandeza pensando que a história começa em nós nem queremos receber desta um nome limpo e trivial; **queremos um nome no qual tenha assentado a poeira dos séculos.** É precisamente nisto que encontramos nosso direito histórico, o sinal de nosso papel histórico, a pretensão de realizar a psicologia como ciência. **Devemos nos considerar unidos e relacionados com o que é anterior a nós, porque inclusive quando o estamos negando estamos nos apoiando nele.** (VIGOTSKI, 1999, p. 405 – grifos nossos)

Para o empreendimento ao qual propõe Vigotski a si, ao seu grupo, e aos demais interessados na construção da nova psicologia, com base no materialismo histórico-dialético, se verificava na consciência de que o “novo” não nega o “velho”, ainda que haja uma ruptura com o passado, a história, permite o seu desenvolvimento, os seus saltos qualitativos. Nesse sentido, o trecho abaixo se torna elucidativo:

Por isso aceitamos o nome de nossa ciência com todas as marcas que deixaram nela os erros seculares, como sinal vivo de superação, como cicatrizes de feridas sofridas na luta, como testemunho vivo da verdade, que abre caminho através do incrível enfrentamento com a falsidade.

Em essência, é assim que procedem todas as ciências. Será que os construtores do futuro começam todos desde os alicerces; será que eles não são os que arrematam e herdaram tudo o que existe de verdadeiro na experiência humana; será que carecem de aliados e de antecessores no passado? Que nos indiquem uma só palavra, um só nome científico que possa ser aplicado em sentido literal. Será que a matemática, a filosofia, a dialética, a metafísica significam o mesmo que em outros tempos?. (VIGOTSKI, 1999, p. 406)

Nesse sentido, não poderíamos deixar de mencionar que o momento de ruptura entre o “velho” e o “novo”, no sentido revolucionário ao qual a psicologia soviética encontrava-se nesse contexto. Vigotski (1999) afirma uma dúvida sobre o “inaugural” falso sob o termo de marxismo, que não deveria ser atribuído a qualquer coisa, uma vez

que antes representava a aplicação do método do materialismo histórico-dialético, do que transcrever frases de Marx e Engels, ou mesmo de Phekanov, em textos que se denominam psicologia marxista na URSS, porém, não passavam de uma aplicação mecânica e falsa. Este argumento, sem dúvida, permite compreender os motivos e as razões pelas quais os trabalhos vinculados à Vigotski, as suas obras e ele próprio, bem como outros teóricos, foram perseguidos pelo governo Stalinista. O trecho transcrito a seguir, demonstra a forma contundente de sua argumentação: “*Por ação o marxismo se nega, em filosofia, a reconhecer seus antecessores? Somente as mentes anti-históricas e carentes de espírito criador se dedicam a inventar novos nomes e ciências, mas essa atitude não combina com o marxismo*”. (VIGOTSKI, 1999, p. 407 – grifos do autor).

A psicologia marxista, segundo Vigotski (1999, p. 415) era a única psicologia verdadeiramente científica, uma vez que “*Coincide com o conceito de psicologia científica em geral, onde quer que se estude e seja quem for que o faça*”; em outros termos, é uma psicologia que abarca sob o seu signo/termo todas as dimensões de uma psicologia única, como ciência. Esta ciência, no momento em que Vigotski escreve seu texto (1927) ela ainda não existia, era um empreendimento que deveria ser (re)iniciado, ou seja,

Essa psicologia de que falamos ainda não existe; terá de ser criada e não por uma só escola. Muitas gerações de psicólogos trabalham nisso, como dizia James: a psicologia *terá* seus gênios e seus investigadores modestos, mas o que surgir desse trabalho conjunto de gerações de gênios e de simples mestres da ciência será, precisamente, psicologia. (VIGOTSKI, 1999, p. 417)

Tal texto utilizado em nossa análise acerca do “velho” e do “novo” na psicologia histórico-cultural demonstra a circularidade dessa temática na ciência, principalmente, aquela associada ao ato de ensinar no limiar dos séculos XIX e XX, tanto no ocidente quanto no oriente. Entretanto, as maneiras de compreender o “velho” no projeto do “novo”, considerando o sentido “revolucionário” que estes teóricos empregavam, se distancia do que outrora se apresentou em outras correntes. Nesse sentido, acercamo-nos de algumas pistas para compreender essa relação, suas continuidades e rupturas na história das ideias.

### *5.1.1 Afinal, o que é a Psicologia Histórico-Cultural?*

A *Psicologia Histórico-Cultural* desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Lúria tem base no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, a dialética é a essência da Psicologia Histórico-Cultural<sup>34</sup>, pois a unidade resultante da luta dos contrários presentes no objeto é a fonte de desenvolvimento interno e da formação do mesmo. Assim, ao tratar das leis gerais da natureza, da sociedade e do pensamento humano, reconhece a dialética do conhecimento ao vincular a interdependência entre a essência do objeto e a superação dos seus limites e suas determinações. O tempo, postulado filosófico abstrato do materialismo histórico, é introduzido na teoria da Psicologia Histórico-Cultural por fundamentar a história da humanidade, o desenvolvimento da sociedade e as suas concepções de atividade e trabalho, de modo que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a atividade humana é mediatizada por instrumentos que conectam o homem ao meio/objeto da atividade, resultando na natureza social do homem: a cultura.

O desenvolvimento da psicologia sócio-histórica pode ser compreendido, tal como Shuare (1990) investigou em sua obra, como uma relação direta, no espaço e no tempo, com o próprio desenvolvimento social e a nova organização sociopolítica da União Soviética, após a Revolução de Outubro, embora conte com inúmeras contribuições para o seu desenvolvimento – dos quais mencionamos as principais contribuições: Ujtomski, Bássov, Blonski e Kornílov, a partir do qual se liga ao grupo de jovens pesquisadores que fundamentam a psicologia soviética: Vigotski, Lúria, Leontiev e outros.

Será com o surgimento de Vigotski, na década de 20, considerado um dos mais profundos criadores da aplicação do materialismo dialético e histórico à ciência e, também, na década de 1930, quando Rubinstein indicou, como o ponto mais importante da psicologia soviética, o princípio dialético da unidade da consciência e da atividade como essenciais para a compreensão da natureza do psiquismo, do qual se depreende que o objeto de estudo do autor está pautado nas reflexões metodológicas da relação entre o homem e a realidade, a essência da consciência e a forma de existência, que a consciência será compreendida como processo de apropriação dos conhecimentos e regras postas pela humanidade por meio da história, dos objetos e da linguagem.

---

<sup>34</sup> A Psicologia Histórico-Cultural é uma corrente teórica que apresenta outras denominações, como: Psicologia Soviética, Psicologia Sócio-Histórica, Teoria Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade. Ressalta-se, todavia, que o termo empregado neste trabalho para a designação desta psicologia será “Psicologia Histórico-Cultural”, uma vez que se compreende como síntese dos objetos de estudo elencados por esta teoria.

Para Vigotski, a atividade humana é mediatizada por instrumentos que conectam o homem ao meio/objeto da atividade, que se constitui como segunda natureza social do homem: a cultura. Dentro desta perspectiva, Vigotski procura analisar o psiquismo humano desde o desenvolvimento biológico, de caráter filogenético e morfológico, que diferencia o homem dos demais animais e o desenvolvimento social do homem, perpassando a história ontogenética, que inclui a natureza social, ligada a cultura e a apropriação dos signos, dos objetos e da linguagem pelos indivíduos.

Leontiev, por sua vez, vinculando-se à investigação dos elementos constitutivos da atividade objetiva: a sua estrutura sistêmica e a unidade estrutural entre a atividade externa (prática) e a atividade interna (psíquica), o estudo do desenvolvimento histórico do psiquismo com base no aspecto filogenético e na consciência humana, voltando-se posteriormente aos problemas de ensino e a educação infantil. A consciência é compreendida como processo de apropriação dos conhecimentos e das regras postas pela humanidade, por meio da história, dos objetos e da linguagem.

Segundo Leontiev (1978), o desenvolvimento da capacidade humana envolve o processo de objetivação das forças essenciais do homem e o processo de apropriação/assimilação, isto é, o homem apropria-se dos objetos do ambiente circundante desde o seu nascimento por meio de atividades adequadas mediatizadas pelas relações interpessoais (processo de comunicação). O processo de apropriação do saldo da transformação histórica – indústria, ciências e artes – exposto por Leontiev –, desenvolve-se a partir da reprodução dos traços essenciais da atividade cristalizada nos objetos, por meio da apropriação dos instrumentos (cultura material) – os objetos sociais nos quais são incorporadas as operações acumuladas historicamente do trabalho (cultura), necessitando a reorganização dos movimentos (formação das faculdades motoras superiores) e assumindo a função ideal e social – e da linguagem (cultura intelectual) – ocorre pela apropriação da palavra e das suas significações (sistema fonológico).

A importância da atividade no desenvolvimento humano e as suas particularidades no desenvolvimento do psiquismo na criança adentram o estudo de Elkonin, que se dedica à formulação da teoria geral do jogo, teoria denominada Vigotski-Elkonin, considerando como unidade fundamental o “jogo protagonizado”, social, cooperativo, de reconstituição de papéis e das interações dos adultos, que resultam na superação do egocentrismo infantil, característico da criança em fase pré-escolar e que provoca uma evolução da consciência da criança.

Leontiev chama atenção para as condições de vida como determinantes do conteúdo das atividades que influenciam o desenvolvimento do psiquismo; porém, alerta que a determinação quanto à duração, ao tipo, à atividade e ao conteúdo destas são diferentes nos períodos históricos do desenvolvimento humano.

Como se observa ao longo da pesquisa, o ensino direto e intencional sobre a prática educativa da criança, em sua atividade principal, conforme sua etapa de desenvolvimento, é de fundamental importância para o desenvolvimento do psiquismo humano e o desenvolvimento da personalidade.

Elkonin (2006) alerta para a compreensão da natureza do jogo no processo educativo para além da ideia do jogo refletir as condições socioeconômicas e culturais das crianças, apontando uma sequência de interpretações de papéis/jogos executados pela criança em cada fase de desenvolvimento (primeira infância, segunda infância, idade pré-escolar, idade escolar, educação especial) e os tipos de jogos abordados. Ao abordar o desenvolvimento infantil, indica os pontos relevantes da brincadeira e dos jogos conforme as idades propícias, a influência do adulto no desenvolvimento das ações com os objetos e do aparecimento das premissas do jogo protagonizado nas crianças. Assim, acaba por caracterizar o desenvolvimento estrutural da ação infantil determinada pelo objeto e pela lógica presente/captada na realidade concreta da criança.

A especificidade do jogo na idade pré-escolar é visualizada com uma acentuada importância ao jogo protagonizado, ressaltando a importância do estudo experimental dos jogos e das brincadeiras, além de elencar pontos essenciais: a relação entre a estrutura do jogo e o desenvolvimento infantil, os motivos que levam ao jogo, os argumentos presentes nas brincadeiras e as temáticas que adentram o universo lúdico da brincadeira, as ações desenvolvidas, tanto como forma de encenação quanto os papéis sociais e a influência da realidade concreta para o desenvolvimento; é justamente com o desenvolvimento do jogo de papéis que se desenvolve a percepção das regras implícitas e explícitas das ações dos papéis sociais que as crianças captam para desempenhar o papel, pois permeiam a especificidade da idade escolar.

Diferentemente, na sociedade socialista, o sistema didático-educativo prevê o desenvolvimento dos interesses e diferentes formas de atividade, incluindo aptidões elementares para o trabalho (familiar) e explicação dos fenômenos da natureza circundante, segundo a ética e a estética.

A argumentação com base no sistema alienado dos jogos de papéis sociais, segundo Duarte (2006), surge, primeiramente, da imitação como orientação

retrospectiva do comportamento, ou seja, a dialética e o ideal de papéis sociais, sendo que os indivíduos acabam reproduzindo as relações presentes no cotidiano sem conseguir agir autonomamente diante deles, pois, assumindo e dependendo das atitudes dos diferentes papéis em diferentes situações e indicando a adesão à moda alienada apregoada na sociedade capitalista, submete-se ao domínio dos papéis sociais alienados representados que influenciam no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos.

Seguindo a periodização do desenvolvimento, Davidov (1998) aponta os aspectos do ensino como atividade principal da criança em idade escolar, isto é, a partir dos 6 (seis) anos. Os instrumentos de trabalho e a cultura humana representam as etapas do desenvolvimento humano transmitidas de geração a geração por meio da comunicação entre os homens e pela apropriação da cultura através do ensino; a apropriação do ensino a sociedade dos homens delegou à escola, cujo ensino escolar objetiva os conhecimentos da atividade humana por meio dos conhecimentos sistematizados e dos jogos e brincadeiras, quando estes são parte da atividade principal das crianças.

A importância do estudo e desenvolvimento do pensamento teórico na idade escolar, isto é, a partir dos seis anos, é fundamentado por Davidov (1988), segundo o qual o estudo/atividade compreende as fases de assimilação sistemática dos conteúdos e das formas de consciência do desenvolvimento histórico, as capacidades e exigências de atuação/prática social, dirigidas pelo professor.

A primeira fase, que se desenvolve sobre a base da atividade prática, permite ao homem modificar o meio em que vive, além de com ele suprir suas necessidades. A segunda fase reflete a sensibilidade humana de projetar imagens, motivos, finalidades e melhorias dos objetivos e procedimentos de uso por meio da “imaginação” (ações mentais) e transmiti-los pela “linguagem”. A terceira fase, portanto, é representada pelo desenvolvimento do pensamento empírico ligado à prática social que estimula as transformações inicialmente pelas “idealizações primárias”, que consistem na representação e designação verbal das condições e circunstâncias percebidas como gerais. Desse modo, o pensamento empírico é derivado diretamente da observação e da prática real e imediata que deduz, por meio do raciocínio, a discriminação e a designação das propriedades e relações dos objetivos pelo procedimento sensorial e expressão verbal.

As propriedades e padrões do plano mental são representados por sistemas simbólicos de representação da essência dos objetos captados sensorialmente por meio

da atividade humana, isto é, formação da base conceitual. Os conceitos, por sua vez, são formados historicamente e transmitidos ao longo das gerações por meio da apropriação, reprodução, assimilação e aprendizagem das manifestações do trabalho humano.

O fundamento do ensino, portanto, está na transmissão dos conhecimentos e capacidades do pensamento teórico que formam a base teórica/conceitual da realidade e permitem ao indivíduo ultrapassar a vida cotidiana, meramente empírica, de forma consciente da vida sociopolítica. Essas considerações são fundamentais para compreender a busca de uma alternativa à educação brasileira que, ao longo da sua história, teve um viés classista e que atualmente outorga pelo “novo canto da sereia” os velhos discursos em um mundo do trabalho reestruturado na capacidade da empregabilidade, uma vez que não há trabalho para todos.

Para empreender esta concepção de ensino para o desenvolvimento do psiquismo humano sobre uma base de formação omnilateral, além de estudos complementares, fez-se necessário um longo processo de investigação para estruturação e organização do currículo escolar pautados no desenvolvimento do pensamento teórico/conceitual.

## ***5.2 – A Representação do O Ato de Ensinar na Psicologia Histórico-Cultural na Revisão Bibliográfica em Teses e Dissertações***

Com a finalidade de analisar a representação do ato de ensinar na Psicologia Histórico-Cultural, foi realizado um levantamento bibliográfico nas teses e dissertações no portal da Capes, sob os descritores “Psicologia Histórico-Cultural” (com e sem hífen), selecionando os trabalhos cujas análises dos resumos nos levassem à leitura integral da obra; para tal, os resumos deveriam identificar a discussão conceitual das ideias pedagógicas por nós trabalhadas, bem como a premissa da disponibilização *online* das teses e dissertações<sup>35</sup>.

Assim, foram analisados cinco trabalhos, a saber: Facci (2003:2004), Sarmiento (2006), Pasqualini (2006) e Andrada (2006)<sup>36</sup>. Apresentamos de forma sintética o resumo de cada um destes trabalhos, apontando as contribuições que proporcionaram à

---

<sup>35</sup> Embora tenhamos utilizado como um dos critérios a disponibilização online do material acadêmico-científico, também, recorreremos ao empréstimo entre bibliotecas e a verificação da publicação do material em formato de livro, tal como explicamos em nossa introdução.

<sup>36</sup> Os seguintes trabalhos, embora selecionados, não foram encontrados em formato digital para realizar nossa análise: Hamdan (1997), Lazaretti (2008) e Sabel (2006).

nossa pesquisa; posteriormente, serão analisados conforme as categorias por nós indicadas.

O trabalho de Facci (2004)<sup>37</sup> traz uma perspectiva da concepção e transformação do trabalho docente, seguida de uma análise do discurso do construtivismo (piagetiano e pós-piagetiano) e suas consequências para a (des)valorização e o esvaziamento do trabalho docente. A discussão do trabalho docente com base na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski), portanto, se tornou importante para compreender a concepção do papel do professor e do próprio ato de ensinar empregado por esta corrente pedagógica.

A pesquisa de Facci (2004) foi de grande importância por contextualizar as ideias pedagógicas contemporâneas no embate do “tradicional” e na hegemonia do discurso neoliberal e pós-moderno do ato de ensinar, apontando as influências da Escola Nova no contexto internacional, inclusive na “Era dos Extremos”, já que trabalha os aspectos das ideias escolanovistas no contexto soviético, além das implicações que deram origem ao desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural. Ao trabalhar a concepção do trabalho do professor, a autora percorre as concepções do ato de ensinar da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a relação entre educação e sociedade, o processo de ensino aprendizagem, a concepção de aluno, o papel da educação, ao mesmo tempo em que trilha o desenvolvimento teórico desta corrente.

Por sua vez, a tese de Sarmiento (2006) é uma monografia de base dedicada ao estudo das interpretações da teoria histórico-cultural na produção científica e acadêmica por meio de teses, dissertações e artigos em periódicos no período de 1986 a 2001. Os resultados da pesquisa contribuem para a análise do estado da produção científico-acadêmica, desvelando desde as principais universidades que realizam a difusão desta corrente psico-pedagógica aos dados bibliométricos das áreas e periódicos em que se concentram tais publicações, das tendências de investigação (aplicação e bibliográfica) às temáticas mais pesquisadas.

Para tal, a autora busca apresentar o contexto das décadas de 1980 e 1990, nas quais ocorreram a produção, o desenvolvimento e a propagação das ideias da psicologia histórico-cultural no Brasil, bem como retoma o contexto da década de 1920, na qual o ápice do Movimento Escolanovista estava ligado ao pensamento Liberal Democrático; perpassa, também, pela década de 1930, com o governo Getúlio Vargas, e a centralização da educação no projeto do Nacional Desenvolvimentista do período,

---

<sup>37</sup> Em nossa análise, utilizamos o livro publicado pela autora que tem como base a sua tese de doutorado.

seguido, na década de 1970, no Regime Militar, com tendência tecnicista e empresarial que adentram as políticas econômicas e educacionais. A partir da década de 1970, imersa entre a repressão e o movimento de educadores críticos, surge a proposição de teorias educacionais alternativas (Saviani, Libâneo e Guiomar Namó de Mello), a reivindicação dos movimentos populares, o movimento das “Diretas Já!”, dando vazão para que a perspectiva construtivista se tornasse referência nas propostas educacionais. Assim, nas décadas de 1980, a busca pela formação do cidadão crítico-reflexivo resulta na problematização da natureza e da função da escola na sociedade entre a visão utópica e a negativa.

Foi neste contexto propício que as ideias da Psicologia Histórico-Cultural surgiram, segundo Sarmento (2006), no contexto brasileiro, favorecidas também pelo retorno dos exilados que tiveram contato com esta teoria no exterior, resultando em grupos de pesquisa nas universidades para discutir esta teoria. Segundo a autora, tais grupos e intelectuais estavam dispostos à defesa, à crítica, à oposição e à síntese dos pressupostos desta teoria e encontraram, na década de 1990, a publicação de duas obras de Vigotski, *A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem*; que congregou interesse em várias áreas do conhecimento. Entretanto, vale ressaltar que a pesquisa de Sarmento (2006), de acordo com dados bibliométricos, centraram-se na região sudeste e nas áreas de Educação e de Psicologia.

Dentro desta perspectiva, Sarmento (2006) analisa toda a produção científica e acadêmica produzida no período (1986-2001) para observar de que forma a Psicologia Histórico-Cultural foi apropriada e interpretada pelos autores brasileiros e, também, estrangeiros de referência na biografia e na produção de Vigotski, como Van Der Veer e Black; há relações entre a teoria desenvolvida por Vigotski, os teóricos a ele ligados, o contexto em que estas ideias foram desenvolvidas e, principalmente, as principais temáticas destas produções. É importante frisar que no levantamento das temáticas nas produções analisadas pela autora foram classificadas em: Biografia, Contexto e Surgimento da Teoria, Denominação da Teoria, Autoria, Função Psicológica Superior, Linguagem – Oralidade, Escrita e Desenho, Internalização e Constituição do Ser Humano, Desenvolvimento Humano – Concepções e Linhas de Desenvolvimento, Níveis e Zonas de Desenvolvimento e Processos de Aprendizagem, Funções do Brinquedo no Desenvolvimento Infantil, Interação Social e Interpretação do Contexto Educativo, Implicações da Teoria Histórico-Cultural no Contexto Escolar. Os resultados da pesquisa da autora, portanto, configuram-se importantes para a nossa investigação,

trazendo informações e debates presentes nestas publicações que permitem observar os consensos e dissensos temáticos entre os autores, inclusive sobre as categorias por nós estipuladas em nossa pesquisa.

O trabalho de Pasqualini (2007) foi selecionado por tratar da Psicologia Histórico-Cultural, bem como dos autores (Vigotski, Leontiev e Elkonin) que figuram nas referências bibliográficas elencadas; embora tenha como objeto a relação entre ensino e desenvolvimento infantil, como consta em seu resumo: “*A presente pesquisa buscou investigar as especificidades da relação entre ensino e desenvolvimento infantil na faixa etária de 0 a 6 anos, por meio de estudo teórico-bibliográfico de obras selecionadas de Vigotski, Leontiev e Elkonin, buscando contribuir com o debate atual acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária*”. Segundo a organização da dissertação de Pasqualini (2006), dividida em quatro capítulos, incluindo a conclusão, dos quais apresentamos uma breve síntese, nos importam, em especial, o segundo capítulo, que trata sobre a origem e fundamentação da Psicologia Histórico-Cultural, e a conclusão, a qual trata do objeto “defesa do ensino”, focalizando a educação infantil.

Dentro dessa perspectiva, a autora assume, baseada nas obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin (especificamente), a posição da Psicologia Histórico-Cultural na defesa do ensino como promotor do desenvolvimento infantil, na busca de (des)naturalizar a visão romântica e limitadora do desenvolvimento, rompendo o discurso do não-ensino e advogando pela defesa do ensino. A discussão do ensino realizada na dissertação de Pasqualini (2006), embora no contexto da educação infantil, não difere do contexto da educação em geral, na qual alguns termos, como: escola, ensino, aluno, professor, aula, conteúdo, currículo, etc., têm assumido o tom pejorativo de aversão e distanciamento à natureza da educação infantil. O discurso **anti-escolar** para a educação infantil é defendido por uma série de pesquisadores, conforme Pasqualini (2006) apresenta: Machado (2001), Kishimoto (2001), Pinazza (2005), Nascimento (2005), Cerisara (2004), Valverde (2004) e Faria (1999), para os quais “*a escola é necessariamente associada a práticas ritualísticas inflexíveis, à negação da liberdade e espontaneidade e à passividade e inatividade da criança, entre outras coisas*” (PASQUALINI, 2006, p.46). Tal discurso, denominado também de Pedagogia da Infância, tem sido criticado por outros pesquisadores, dos quais a autora elenca: Saviani, Duarte, Arce e Kuhlmann Jr..

Assim, Pasqualini (2006) conclui sua dissertação com a defesa do “ato de ensinar” na educação infantil, uma vez que o ensino é o mecanismo de promoção de desenvolvimento da criança de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, Leontiev e Elkonin), implicando tanto na apropriação sociocultural do patrimônio histórico da humanidade e resultando no processo de humanização da criança, bem como refletindo, pela assimilação e internalização das ferramentas culturais, a promoção do desenvolvimento do psiquismo e da personalidade infantil. Além disso, a própria concepção de desenvolvimento infantil incorpora a posição da defesa do ensino e traduz o papel do professor e a natureza do trabalho pedagógico.

Por sua vez, a dissertação de Luana Pimenta de Andrada (2006) aborda o “*O Professor na Psicologia Histórico-Cultural: Da mediação à relação pedagógica*”, está organizada em quatro capítulos. O primeiro aborda a pedagogia de base liberal como contraponto a perspectiva da psicologia histórico cultural, principalmente, no que tange a ação docente. Desse modo, o professor inicialmente é abordado dentro da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Renovadora, o que segundo a autora havia poucas diferenças dentro do pressuposto liberal em que se sustentavam:

“Começando pela pedagogia tradicional que desde as primeiras escolas foi se constituindo **individualista, livresca e acadêmica**, com um **professor mero transmissor de conteúdos** e **alunos** que tem por aprendizagem **mero processo de memorização**, chega-se à educação renovada. Esta que em suas origens se contrapõe à proposta da educação tradicional, dela não destoa no que diz respeito à base de sustentação, à perspectiva do **individualismo**, ao colocar no centro do cenário a educação, o educando compreender em uma matriz **naturalista.**” (ANDRADA, 2006, p. 15 – grifos nossos)

A partir desta comparação, Andrada (2006) passa a observar se seria possível, na Psicologia Histórico-Cultural, superar os pressupostos liberais do individualismo e do naturalismo, ao que a autora destaca: “*Por sua vez, podemos considerar que a sua visão [Vigotski] psicológica de homem superou tanto o pré-formalismo exógeno quanto o endógeno, estabelecendo uma determinada história cultural do desenvolvimento humano*” (ANDRADA, 2006, p.31).

O segundo capítulo centraliza a discussão em torno da relação entre a psicologia e Vigotski, do qual depreende três itens: a trajetória pessoal e profissional desse teórico, a filosofia de Marx e Engels e a contribuição da teoria marxista na psicologia histórico-cultural. O terceiro capítulo aborda a concepção de educação no pensamento de

Vigotski, perpassando os seguintes tópicos: a relação entre ensino e desenvolvimento, coletividade como fonte de aprendizagem e desenvolvimento e questão da dialogicidade. O quarto capítulo da dissertação é dedicado a problematização da representação de professor muitas vezes suscitadas em documentos e obras que vinculam uma determinada imagem do professor que não condiz com a teoria de Vigotski e se condiz, discute suas implicações. Como se trata de capítulos específicos, procuramos deixar para perscrutar a análise nas categorias selecionadas e que constam no próximo item do nosso trabalho.

Destacamos, ainda, o trecho em que Andrada (2006) observa as relações entre o “velho” e o “novo” dentro da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ao apresentar, a relação entre o marxismo aplicado à psicologia:

Podemos considerar que a preocupação em estudar os diferentes processos psicológicos a partir de sua gênese, compreendendo este como um processo em que o velho persiste no novo transformado, expressa mais uma marca do olhar dialético marxista de Vigotski. Traço característico de sua base marxista demonstra que o autor se orienta pela história, pelo movimento, pela plurideterminação da realidade, apontando os processos não lineares de determinação, contra o determinismo causal do idealismo filosófico ou do determinismo biológico. (ANDRADA, 2006, p. 68)

A esse respeito, importa-nos perceber como tal relação faz-se presente nas ideias pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural, bem como permite uma consciência do materialismo histórico-dialético.

### ***5.3 – Análise da Representação do Ato de Ensinar na Psicologia Histórico-Cultural***

Mediante a leitura das teses e dissertações que têm a psicologia histórico-cultural como objeto de estudo, pudemos estabelecer as seguintes reflexões quanto às categorias de análise que especificamos para a nossa pesquisa.

#### ***5.3.1 – Concepção de Sociedade***

De acordo com Pasqualini (2006), a gênese da Psicologia Histórico-Cultural remete ao **contexto** da URSS, do período que vai da revolução soviética a 1930, no qual

se deu o projeto coletivo que congregou diferentes interesses – dos pobres (pão), dos operários (melhores condições de trabalho) e dos camponeses (terra) –, envolvendo tanto aspectos da revolução burguesa como da revolução proletária<sup>38</sup>, não levando, por exemplo, à abolição da propriedade dos meios de produção. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural surge em um contexto histórico-social peculiar de construção da sociedade socialista (política e economicamente), de agitação da consciência sociocultural, bem como científica e educacional. Em outros termos,

Vigotski produziu seus trabalhos em uma época de profundas transformações sociais e culturais, mas também uma época de “[...] de extrema recessão, escassez de alimentos, choques entre grupos antagônicos e, sobretudo, de ameaça ao projeto coletivo, aos objetivos da própria Revolução e ao ideal da nova sociedade” (TULESKI, 2002, p.123). Por outro lado, nesse mesmo período a sociedade soviética alcançou grandes avanços no tocante à industrialização e à melhoria do nível cultural da população, embora tais avanços tenham sido obtidos a custas de sacrifícios e imposições. (PASQUALINI, 2006, p.65)

É importante observar que a atividade estará vinculada à prática social em que indivíduo se insere, fruto do sistema de relações sociais da sociedade em questão, implicando na estrutura psíquica (pensamento e consciência). A complexificação da sociedade e a divisão social do trabalho, traduzindo a atividade em um conjunto de ações, imediatas e mediatas, com motivos e finalidades conscientes, transformam-se, qualitativamente, em operações de trabalho. Assim,

Em síntese, podemos apontar como elementos fundamentais da *atividade*, segundo Leontiev (1978;1980): o *motivo*, as *ações* e seus *fins*; e as *operações*. Cabe ressaltar que a relação entre os componentes da atividade não é estática. “[...] a atividade é um sistema altamente dinâmico, caracterizado por transformações ocorrendo constantemente” (LEONTIEV, 1980, p.57). Assim, no processo de desenvolvimento humano, ações automotizam-se e convertem-se em operações, operações complexificam-se e convertem-se em atividades e atividades convertem-se em ações, subordinando-se a outros sistemas de atividades. (PASQUALINI, 2006, P.93-94).

---

<sup>38</sup> É nesse sentido que o texto “Transformação Socialista do Homem”, de autoria de Vigotski, compreende, de acordo com Pasqualini (2006), três elementos primordiais: (a) a destruição das forças produtivas e organizativas, de cunho capitalista, da vida social; (b) o atrelamento do potencial positivo do industrialismo como forma de libertar o homem das velhas correntes e promover o desenvolvimento humano; e, (c) a transformação das relações sociais, na qual a educação e a psicologia são fundamentais.

Assim, também é importante compreender a mediação da consciência na atividade, na qual o conteúdo sensível de apreensão da realidade e o significado que esta adquire são fundamentais, pois as reflexões tornam-se conscientes (pensamento) e generalizam-se verbalmente (linguagem). Todavia, os reflexos mentais são individuais (sentido pessoal), contrastando-se com a realidade objetiva (significado) e, conseqüentemente, essa relação implica na estrutura interna da consciência. Nesse ínterim, o significado (o que) e o sentido (por quê e para quê) são essenciais e, por isso, são analisados na atividade (Leontiev) e na palavra (Vigotski).

Por sua vez, o trabalho de Facci (2004) estabelece que a Psicologia Histórico-Cultural, dado o seu desenvolvimento a partir da Revolução Soviética de 1917, mantém a íntima relação entre a sociedade e o homem no que tange o pensamento de sua formação no sentido do socialismo-comunismo. Em outros termos, a concepção de sociedade presente nas ideias pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural se deve ao processo de implementação do regime socialista, cujo processo de formação da consciência coletiva do sujeito histórico, inaugurado pela revolução, deveria criar condições de transformar a consciência burguesa em comunista, como finalidade de consolidar a sociedade socialista pretendida.

A construção da sociedade soviética, tal como concebida pela Psicologia Histórico-Cultural, deveria realizar o duplo movimento de eliminar a ideologia burguesa e construir uma sociedade socialista comunista baseada na ciência, na tecnologia e no desenvolvimento cultural, na qual a educação, a escola e o professor são preponderantes na tarefa imposta para a nova sociedade (FACCI, 2004).

Em suma, podemos estabelecer que a concepção de sociedade presente na Psicologia Histórico-Cultural, por meio da representação na produção científica por nós analisada, ressalta a orientação e a consolidação dos valores estruturais da **sociedade socialista comunista**.

### *5.3.2 – Concepção de Homem*

Para Pasqualini (2006), Vigotski compartilha com Blonski a ideia de que a **conduta humana** somente pode ser apreendida pelo viés da *história*, isto é, a natureza histórico-social do psiquismo humano é o conceito fundamental intermediado pelo trabalho no qual se fundem a dialética entre a apropriação (realidade concreta e seus

instrumentos) e a objetivação (transformação na natureza e cultura). O trabalho/atividade, nesse caso, será fundante no homem, a partir do qual compreende o processo de reprodução cultural, torna-se objeto do psiquismo (Leontiev) e cria, no indivíduo, novas aptidões ou funções psíquicas, transmitidas somente por meio da cultura e/ou educação. Nesse sentido, a cultura tem um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo (memória, atenção, abstração) – Vigotski e Luria. Tal apropriação ocorre pela comunicação ou, mais especificamente, pela educação, sendo necessária a mediação de outros indivíduos para a concretização – Leontiev; esta é “*a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem e da sociedade*” (LEONTIEV, 1978 apud PASQUALINI, 2006, p.82)

O homem, portanto, segundo as constatações de Pasqualini (2006), se configura como ser social e histórico, no qual a atividade/trabalho/educação são fundamentais para o seu desenvolvimento. Assim, a atividade e o homem serão pensados de acordo com a concepção geral do desenvolvimento, compreendido pelos autores da Psicologia Histórico-Cultural como um conjunto alternado de períodos de “estabilidade” (quantitativo) com os de “ruptura/revolução” (qualitativo), cujas crises somente aparecem quando não se compreende as particularidades desse processo; em suma,

Diante do exposto, podemos estabelecer como uma primeira constatação que Vigotski, Leontiev e Elkonin concebiam o desenvolvimento infantil como fenômeno *Histórico* e *Dialético*, que não é determinado por leis naturais e universais, mas encontram-se intimamente ligados às condições objetivas da organização social e não se desenrola de forma meramente linear, progressiva e evolutiva, mas compreende saltos qualitativos, involuções e rupturas (PASQUALINI, 2006, p.118, grifos da autora).

De outra forma, Pasqualini (2006) esclarece que ao longo do desenvolvimento infantil, uma série de atividades aparecerá, sendo destacada uma em particular em cada um dos períodos, emergindo o conceito de “atividade principal”: dentre as atividades desenvolvidas pelas crianças, uma tornar-se-á principal na medida em que congrega uma diferença dentre as outras, resultando na formação e organização dos processos psíquicos, pelos quais se operam as mudanças na personalidade infantil. Decorre daí a periodização do desenvolvimento infantil e a preocupação desta corrente teórica em relação ao ato de ensinar, como a seguinte passagem evidencia:

[...] ao papel do trabalho educativo, que deve *operar precisamente* na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, *determinar* seu psiquismo e sua consciência. Leontiev não deixa dúvidas quanto ao papel *diretivo* do trabalho do educador na promoção do desenvolvimento da criança: o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Consideramos tal afirmação bastante relevante no contexto de nossa investigação, posto que se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que deve limitar-se a “seguir as crianças”, como propugna a Pedagogia da Infância. Na perspectiva de Leontiev (2001<sup>a</sup>) a análise da atividade da criança visa justamente fornecer ao educador subsídios para uma intervenção mais precisa e eficaz no processo de desenvolvimento infantil. (PASQUALINI, 2006, p.119-120, grifos da autora).

O homem, de acordo com as análises Facci (2004) sobre a Psicologia Histórico-Cultural, é o sujeito e o objeto das relações sociais, isto é, ao mesmo tempo é produto e produtor da sociedade. Para tal, a autora ressalta a perspectiva da formação filogenética do homem, que caracteriza o processo de hominização, de caráter biológico e adaptativo do homem na natureza, no qual o trabalho se torna o elemento essencial para a consolidação das suas transformações biológicas; bem como a perspectiva ontogenética, que representa o processo de humanização, no qual a esfera da cultura assume a importante atuação sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do qual a educação se coloca como sua principal ferramenta.

De acordo com as análises de Sarmiento (2006), na Psicologia Histórico-Cultural, o homem é visto, ao mesmo tempo, como construtor e produto da história; porém, entre alguns autores brasileiros questiona-se a ausência da problematização das relações entre condições materiais e o desenvolvimento humano. Os resultados da análise da autora verificam que a construção da consciência e do sujeito humano são resultantes das relações que os homens estabelecem entre si, das condições históricas, sociais e culturais em que esses sujeitos estão inseridos e a forma como utilizam os instrumentos e significados no processo de significação dos conteúdos culturais e a forma como são (ou não) internalizados.

Em síntese, podemos constatar, por meio das representações presentes na produção científica analisadas, o homem é concebido como sujeito histórico, produtor e produto das relações sociais que se estabelecem. O indivíduo é constituído por uma base biológica (filogenética) e por uma base cultural (ontogênese), que caracterizam a constituição das funções psicológicas elementares (biológicas) e as funções psicológicas

superiores (cultural), cujo processo de apropriação dos instrumentos culturais, por meio da educação, promoverá o desenvolvimento.

### 5.3.3 – *Concepção de Educação*

Segundo as análises de Pasqualini (2006), a educação decorre do conceito de trabalho/atividade principal, que envolve cada fase de desenvolvimento do psiquismo humano, e a apropriação da cultura, que se tornam fundamentais para o desenvolvimento do homem. O processo educativo realiza a mediação da consciência na atividade, na qual o conteúdo sensível de apreensão da realidade e o significado que essa adquire são fundamentais, pois as reflexões tornam-se conscientes (pensamento) e generalizam-se verbalmente (linguagem). Todavia, os reflexos mentais são individuais (sentido pessoal), contrastando-se com a realidade objetiva (significado) e, consequentemente, essa relação implica na estrutura interna da consciência. Nesse ínterim, o significado (o que) e o sentido (por quê e para quê) são essenciais e, por isso, são analisados na atividade (Leontiev) e na palavra (Vigotski). Portanto, Pasqualini (2006) ressalta a importância da educação para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, na transmissão da cultura humana, com o objetivo da formação omnilateral dos indivíduos.

Portanto, como consta na dissertação de Pasqualini (2006), a educação terá como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que deverão ser mediadas de forma direta e intencional, refletindo diretamente a natureza e a organização do trabalho educativo, uma vez que as atividades de desenvolvimento devem ser pensadas e organizadas para cumprir tal objetivo e não simplesmente relegadas ao espontaneísmo infantil, ou, mais precisamente, “*Conforme Davidov (1988), a educação e o ensino somente alcançarão efetivamente suas finalidades se a atividade da criança estiver ‘sabiamente orientada’*” (PASQUALINI, 2006, p.126). De acordo com Vigotski (apud Pasqualini, 2006), há as funções psicológicas elementares, garantidas pelos aspectos biológicos, e as funções psicológicas superiores, fruto dos processos culturais, que distinguem o homem dos demais animais. Para o domínio das funções psicológicas superiores é necessário o processo de mediação para que sejam internalizados, isto é, a mediação da educação, cumprindo os aspectos: (a) socioculturais de apropriação do patrimônio acumulado pela humanidade, ou processo

de humanização; e, (b) psicológico de promoção do desenvolvimento do psiquismo e da formação omnilateral dos indivíduos. Disso, Pasqualini (2006, p.134) conclui:

A análise de Vigotski (1995) acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores traz implicações diretas para se pensar o trabalho educativo, pois ressalta a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos. **Na medida em que se conclui que as funções psicológicas superiores têm gênese fundamentalmente cultural e não biológica, torna-se evidente que o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea como condição pura para as aprendizagens, mas, ao contrário, é responsável por promover seu desenvolvimento.** Verificamos, assim, que uma compreensão inadequada acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores numa espécie de inversão em que o resultado do processo de ensino é tomado como seu pré-requisito (PASQUALINI, 2006, p. 134, grifos nossos).

De acordo com Facci (2004), a concepção de educação incorpora os aspectos pedagógicos e psicológicos, ou seja, ao mesmo tempo, a sua concepção estará ligada à orientação e à demanda da sociedade, no caso, a sociedade socialista-comunista, como o destaque que a educação assume no desenvolvimento da psique humana. Portanto, a educação é definida a partir da racionalidade com o planejamento e a sua ação deve ser orientada. As atividades [educativas] também ganham centralidade nesta discussão, devendo ser mobilizadas de acordo com a atenção, o interesse e os motivos verdadeiros, como foram expostos na obra de Leontiev. Em suma, a concepção de educação também manterá uma relação próxima com o conceito de atividade (trabalho), como a autora observa com a defesa e ampla tendência da implantação da escola do trabalho na União Soviética, mas cujas tentativas foram distorcidas e criticadas também. Desse modo, observa-se que a função da educação deveria, segundo consta nas análises da autora, ser empreendida na relação educação – trabalho, bem como pela compreensão das mudanças, dos saltos, que ocorrem no desenvolvimento infantil.

A escola, dentro deste contexto, teria como base a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento cultural orientados para a nova sociedade soviética, responsável por uma instrução geral, com conhecimentos científicos que correspondessem às necessidades técnico-científicas. Enfim, de acordo com a autora,

[...] pode-se dizer que a função da escola seria contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens,

por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo. (FACCI, 2004, p. 226)

Sarmiento (2006) expõe que a função da educação e o papel da escola são compreendidos pela Pedagogia Histórico-Cultural, a partir dos resultados da produção científica dos autores brasileiros, como uma possibilidade de diálogo entre o mundo concreto e as relações que nele operam por meio dos saberes acumulados, isto é, a escola é o meio social especial no qual se mobilizam os sujeitos para atividade de apropriação cultural como suspeição do cotidiano. A educação deve refletir o processo de apropriação cultural ao máximo desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, fundamentando o desenvolvimento do homem e da própria sociedade, dentro dos princípios orientadores da formação humana, no caso, dentro dos princípios marxistas.

A **concepção de educação**, de acordo com as nossas análises nas representações presentes na literatura científica, centra-se no objetivo de transmissão dos instrumentos culturais acumulados pelas gerações, como forma de garantir o desenvolvimento do homem por meio do **processo de humanização**. A educação, portanto, é orientada pelo caráter sócio-histórico mediado pelos instrumentos e signos culturais cujo sentido é promover o desenvolvimento, bem como formar o indivíduo dentro da perspectiva socialista comunista. Em outros termos, estão incorporados em sua concepção educativa os princípios filosóficos do marxismo, como também a orientação da história para compreender o processo de desenvolvimento humano quanto ao desenvolvimento do conhecimento, traçando a necessidade, bem como a práxis, e o sentido de formação, etc.

#### *5.3.4 – Concepção do Ato de Ensinar (Ensino-Aprendizagem)*

De acordo com Pasqualini (2006), o **método** histórico-dialético na Psicologia Histórico-Cultural é o diferencial desta vertente, superando tanto a psicologia tradicional quanto a psicologia marxista do período (mecanicista), como apresenta o texto de Vigotski “O significado histórico da crise da psicologia”. De acordo com Pasqualini (2006), o *método dialético* compreende a mediação da análise (pensamento) entre a apropriação e a objetivação da realidade concreta, bem como a *análise explicativa* (histórica) das relações dinâmicas das múltiplas determinações da origem e

desenvolvimento dos fenômenos. Outros princípios marxistas incorporados a esta psicologia se referem, por um lado, à análise dos fenômenos, a partir dos seus elementos mais desenvolvidos/elaborados, posto revelador dos fenômenos mais simples (método da economia política de Marx e Engels), no qual se compreende o conhecimento como reflexo da realidade objetivada no pensamento e, por outro, à relação entre quantidade e qualidade, ou seja, a quantidade acumulada quase imperceptivelmente, por períodos denominados como “estáveis”, passam por uma fase “revolucionária” na qual a quantidade transforma-se em qualidade advinda do conjunto de elementos acumulados quantitativamente. Em “Pensamento e Linguagem”, Vigotski, segundo Pasqualini (2006), apresenta o método de análise da psicologia como “método da decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos”, ou seja, as unidades apresentam a totalidade psicológica de seu conjunto.

A comunicação e a mediação do adulto no processo educativo são, portanto, fundamentais, como podemos observar na seguinte passagem:

Para Leontiev (1978), portanto, a educação sempre constitui um processo de transmissão do patrimônio humano-genérico às novas gerações. Dessa forma, consideramos pertinente concluir que, na perspectiva do autor, não é possível se pensar o papel da educação como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura (PASQUALINI, 2006, p. 85).

Ou, ainda, em:

Com a análise dos processos de objetivação e apropriação se nos apresentam os primeiros elementos para a reflexão sobre o ensino na educação infantil: por um lado, a defesa da necessidade da mediação de outros homens na apropriação do patrimônio humano pela criança; por outro, a possibilidade de a formação específica do ensino não ser adotada pelo autor na reflexão sobre a educação da criança pequena. Trata-se ainda de proposições do autor de caráter genérico, exigindo nossa investigação mais aprofundada detalhada. (PASQUALINI, 2006, P.85)

Dentro dessa perspectiva, Pasqualini (2006) assevera que a atividade como categoria de análise do processo de apropriação e objetivação torna-se central para esta teoria psicológica, tendo sido investigadas as atividades práticas da criança com a finalidade de observar a relação entre o desenvolvimento do psiquismo e o ensino. A

atividade, por sua vez, é a categoria fundamental que constitui o princípio explicativo da consciência, isto é,

Afirmar a unidade dialética entre consciência e atividade, para Martins (2001), implica conceber o psiquismo humano como um processo no qual a atividade condiciona a formação da consciência, e esta por sua vez a regula: *“trata-se de firmar-se a impossibilidade da separação entre ambas, ou seja, afirmar sua interconexão, sua intercondicionalidade”* (PASQUALINI, 2006, p. 88).

De acordo com os dados apresentados na dissertação de Pasqualini (2006), Vigotski empreenderá uma revisão da concepção de ensino de modo a compreender que

O ensino apóia-se, portanto, naquilo que ainda não está “maduro” na criança. Mediante essa constatação, o autor defende que a psicologia e a pedagogia devem se libertar *“[...] do velho equivoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem [o ensino] irá construir seu edifício”* (p.332). Para Vigotski (2001), o ensino está sempre *adiante* do desenvolvimento. (PASQUALINI, 2006, p. 138, grifos da autora).

Ou, ainda,

Davidov (1988) afirmará, nesse sentido, que a educação e o ensino, concebidos como apropriação e reprodução pelo indivíduo das capacidades sociohistóricas dadas, constituem as formas *universais* do desenvolvimento psíquico do homem. (PASQUALINI, 2006, p. 139, grifos da autora).

Em continuidade, Vigotski (apud Pasqualini, 2006) elaborará os conceitos de Zona de Desenvolvimento Atual/Real (o que a criança faz espontaneamente) e Zona de Desenvolvimento Próximo/Proximal (o que a criança não sabe ou só realiza com ajuda de um adulto), observando que o “ensino” atuará na ZDP, uma vez que,

Vigotski (2001<sup>a</sup>) chama a atenção para a importância de se considerar, nos processos diagnósticos, não apenas aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, mas também aquilo que ela é capaz de fazer com ajuda ou sob orientação do adulto ou de outra criança mais desenvolvida. Segundo o autor, se o psicológico *“[...] se limita a determinar o que já está maturado, deixando de lado o que está em processo de maturação, jamais poderá dispor de uma visão completa e verídica do estado interior de todo o desenvolvimento [...]”* (VIGOTSKI, 1996, p.267). PASQUALINI (2006, 2006, p.141)

Chamando a atenção para o conceito de ZDP, Davidov (apud Pasqualini, 2006) desenvolverá a “lei genética geral do desenvolvimento”, segundo a qual ocorrem dois planos no desenvolvimento: intrapsíquico, correspondente à cultura e ao processo de apropriação do patrimônio histórico por meio do ensino; e intrapsíquico, referente à assimilação e internalização dos instrumentos culturais, atuando no próprio psiquismo do indivíduo.

Para Facci (2004), o processo de ensino-aprendizagem na sociedade soviética passou pela transição da concepção de facilitação deste processo (influências da Escola Nova) para a concepção de que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser representado pelo esforço, pelo enfrentamento dos problemas e pela superação dos obstáculos. De acordo com a autora, ambas as compreensões podem ser relacionadas com o desenvolvimento teórico posterior de Vigotski a respeito das zonas de desenvolvimento real e proximal.

Outro aspecto que chamou-nos atenção na análise de Facci (2004) foi o fato de apontar que a importância do aspecto histórico-social não inviabiliza a exigência da individualização do ensino, marca da Escola Nova, pois o entendia como uma necessidade da própria educação. De outro modo, também sob a influência da Escola Nova, o processo de ensino-aprendizagem deveria ser trilateralmente ativo, envolvendo o aluno, o professor e o meio educativo, sem esquecer o aspecto dinâmico e revolucionário do desenvolvimento infantil.

O ato de ensinar, em geral, seria responsável pela formação dos conceitos científicos por meio da singular cooperação entre professores e alunos, de modo que o processo de ensino aprendizagem se apresenta de forma orientada, organizada e sistemática com a formalização das regras lógicas e a assimilação analítica (verbal, experimental-abstrata e generalização). Ainda de acordo com Facci (2004), é de suma importância compreender esta atuação na zona de desenvolvimento proximal da criança

Nos resultados de pesquisa de Sarmiento (2006), a compreensão da linguagem aparece como principal elemento mediador de comunicação e interação social, ocorrendo, por meio dessa, o desenvolvimento do raciocínio e do processo de formação dos conceitos; aponta-se também que o processo de desenvolvimento compreende as zonas de desenvolvimento real e próximo, bem como os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Desse modo, de acordo com a autora, torna-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem a internalização dos elementos e fenômenos trabalhados, a partir dos quais se atribui significados aos conteúdos culturais.

A ideia base das produções científicas e acadêmicas analisadas por Sarmiento (2006) verificam o processo dialético presente no desenvolvimento humano, marcado por mudanças qualitativas e quantitativas de forma gradual, no qual há a articulação entre os fatores internos e externos que progredem aos níveis mais complexos, a partir de estruturas elementares (biológicas) que sustentam o desenvolvimento das estruturas superiores (culturais). As produções também observam que as relações estabelecidas na Psicologia Histórico-Cultural expõem que os fatores culturais, por meio da aprendizagem, impulsionam o desenvolvimento e, para tal, devem centrar-se não na Zona de Desenvolvimento Atual/Real, mas na Zona de Desenvolvimento Próximo da criança.

Ainda segundo as análises de Sarmiento (2006), o brincar assume grande importância no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois favorece o desenvolvimento humano – como apontam Elkonin (desvela os equívocos teóricos presentes na literatura acerca do jogo e avança na teoria a partir da metodologia genético-experimental), Leontiev (aponta o jogo como a principal atividade da criança que influencia o desenvolvimento infantil e a consciência humana, bem como ressalta a posição da criança no interior das relações sociais) e Vigotski (expõe os equívocos de apresentar o brincar como fonte de prazer da criança e assevera a necessidade do brincar como forma de atividade da criança, definidor do sistema imaginário da criança que representa o papel do lúdico e da construção do pensamento da criança a partir de cenas do seu cotidiano, ou seja, atua na zona de desenvolvimento proximal). Neste mesmo sentido, os dados das teses, dissertações e artigos analisados pela autora acerca da linguagem são referenciados como fundamentais para o desenvolvimento do pensamento da criança e dos conceitos científicos, devendo inserir a criança em diversos contextos que favoreçam a aquisição dos signos; as pesquisas discutem também os aspectos da brincadeira, do processo de alfabetização e da aquisição da leitura e da escrita.

A temática relativa ao processo de ensino-aprendizagem presente nas produções científicas e acadêmicas analisadas por Sarmiento (2006) demonstra a caracterização do processo por meio da compreensão dialética do desenvolvimento, bem como a orientação para o desenvolvimento da aprendizagem, a função da mediação do professor e o papel das interações no interior do processo educativo.

A dissertação de Andrada (2006) permite vislumbrar que o ato de ensinar nas ideias pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural; ao que diz respeito a relação entre

o processo de ensino e o desenvolvimento, a partir dos quais, decorre a promoção das funções psicológicas superiores e, portanto, essa interpretação implica em um trabalho docente determinado e intencional. De outro modo,

Estas considerações representam uma nova orientação ao **trabalho do professor**. Da preocupação em detectar em que funções naturais a criança deveria apoiar-se em seu **ato de ensinar**, o professor tenderá a analisar como a aprendizagem transforma as funções naturais da criança, como revolucionam as linhas do seu desenvolvimento. (ANDRADA, 2006, p. 83)

Dessa maneira, a **aprendizagem** envolve a apreensão da cultural e se relaciona a apreensão de conteúdos, valores, instrumentos, formas de relação, conforme a autora elenca. Todavia, Andrada (2006), apresenta a especificidade da **educação escolar** como aquela que põe ênfase ao **conhecimento formal** e, consequentemente, garante a possibilidade de novas formas de pensamento. O processo de ensino aprendizagem caracteriza-se como duas fases: o conhecimento espontâneo/cotidiano típico da fase pré escolar e o conhecimento científico; de modo que o ato de ensinar deve orientar-se para a zona de desenvolvimento proximal/próxima do aluno, que representa o conhecimento científico que a criança não consegue apreender de forma autônoma; ou seja, o ensino não deve se limitar/restringir a zona de desenvolvimento real/actual, de conhecimentos cotidianos da criança.

Em termos gerais, o ato de ensinar na representação da Psicologia Histórico-Cultural é caracterizado pela atuação direta e intencional do professor no processo de ensino-aprendizagem, organizando o ambiente e as atividades que mantenham o interesse e o motivo para a ação de aprendizagem do aluno, visando o desenvolvimento da zona de desenvolvimento próximo e na formação dos conceitos científicos. A compreensão da atividade principal característica de cada fase de desenvolvimento é fundamental para o desenvolvimento do processo educativo e, assim, garantindo a ação nas zonas de desenvolvimento próximo, ou seja, a educação promove o desenvolvimento.

### *5.3.5 – Concepção de Professor*

Nas ideias pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural, o professor é concebido, de acordo com Facci (2004), por sua intervenção direta no processo de

desenvolvimento dos interesses e emoções do aluno sobre os conteúdos pedagógicos. A perspectiva de análise da autora evidencia a influência da Escola Nova nas ideias iniciais de Vigotski a respeito da concepção do professor, da sua função e da sua atuação no processo educativo, que foram aos poucos tomando forma segundo a teoria histórico-cultural de base marxista; por isso, a autora ressalta a necessidade de compreender a totalidade da obra de Vigotski para compreender os elementos que a primeira vista o ligariam diretamente à ideologia escolanovista. Neste aspecto, Facci (2004) aponta as influências de Froebel na metáfora do professor como jardineiro e do aluno como uma planta; porém, demonstrando uma tendência de intervenção principal do trabalho ativo do professor como organizador do meio social educativo, regulando e controlando as interações e direcionando o ensino.

Segundo Facci (2004), para o professor organizar o meio social educativo, esse deveria saber muito mais do que a matéria específica do seu ensino, ou seja, deveria ser cientificamente instruído, como o trecho abaixo esclarece:

A primeira exigência que deve ser feita ao professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído. Somente o conhecimento exato, somente o cálculo exato, o próprio conhecimento baseado na ciência é que se deve construir enquanto instrumento para o professor. (FACCI, 2004, p. 186)

Ao professor, portanto, seria imputada a mediação entre o conhecimento científico e o aluno, cuja ação deveria ser direta e intencional, uma vez que tal ação resultaria no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em resumo,

O professor domina os conhecimentos que o aluno não tem e deve transmiti-los aos estudantes; ele deve ter autoridade profissional e produzir, de forma deliberada, a aprendizagem como resultado do ensino. Acredito que, dessa forma, seja possível valorizar o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, superando o esvaziamento do trabalho e o esvaziamento dos conteúdos tão necessários na educação escolar; isto é, buscar uma *concepção afirmativa* do ato de ensinar, usando uma expressão de Duarte (1998). (FACCI, 2004, p.243).

É consenso entre os autores e as produções analisados por Sarmiento (2006) a importância da intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como de outras crianças mais velhas que ajudem outras mais novas a desenvolver atividades as quais não conseguem realizar sozinhas, isto é, a intervenção promove o

desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal da criança, além de garantir a interação social entre os sujeitos. Ainda de acordo com os resultados da autora, cabe ao professor a mediação, bem como as funções de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem diretas e intencionais para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal e a construção do conceito científico na criança. É importante apontar a seguinte passagem da autora:

Schlundwen (1999) enfatiza que as intervenções do professor e o exercício de sua autoridade são um componente essencial na formação dos alunos e, nessas condições, as relações imperantes serão de assimetria, pois é tarefa do professor instruir os limites. No entanto, o emprego dessa autoridade “[...] não impede que se mantenha uma relação fraterna, de ternura, na qual a diversidade de opiniões e de interesses seja efetivamente garantida” (SCHLINDWEIN, 1999, p.15, apud SARMENTO, 2006, p.128).

Em síntese, Sarmiento (2006) expõe os consensos encontrados no *corpus* e analisados por ela em relação à importância da interação no contexto escolar, que consideram a interação social como premissa do caráter social do ser humano, cuja linguagem é o principal instrumento mediador do processo interativo e cujas trocas entre os sujeitos favorecem o desenvolvimento social e individual dos sujeitos; sendo necessária, no contexto escolar, a promoção de espaços e situações de aprendizagem a partir da interação, uma vez que estas favorecem o desenvolvimento.

A partir da análise do trabalho de Andrada (2006, p. 104) apreende-se que a atuação do professor é expressa como “[...] *uma ação pedagógica que se volta às implicações dos meios para superar as dificuldades que rompem no processo educativo*”. Segundo a pesquisadora, o trabalho do professor acaba sendo identificado pela **mediação**, porém, esta representação é tratada sob diferentes aspectos cuja apropriação inverte o sentido original destacado pela Psicologia Histórico-Cultural. Para Andrada, é imprescindível compreender

O significado da palavra mediação se refere à ação de interposição, de colocar-se no meio. Nessa perspectiva, a ideia do professor como agente mediador, traz a imagem daquele que se coloca entre o aluno e o conhecimento, fazendo o ele entre ambos, o que, a nosso ver, reforça a ideia da ação docente que se volta à mera transmissão do conhecimento. (ANDRADA, 2006, p. 108)

Além do cuidado da interpretação da mediação do professor, Andrada (2006) reforça a importância de o professor ter um amplo conhecimento sobre o aluno, referentes à periodização do seu desenvolvimento e as atividades vinculadas às zonas de desenvolvimento afim de que possa promover o verdadeiro ato de ensinar, ou seja, aquele vinculado diretamente no desenvolvimento das zonas próximas. Para isso, a autora enfatiza a necessidade da ação docente apresentar planejamento, consciência e organização.

De forma geral, a **concepção de professor** é caracterizada pelo papel primordial no ato de ensinar, uma vez que deve ser formado sob uma base científica e com domínio do conhecimento para que possa organizar o meio educativo e planejar atividades, intervindo de forma direta e intencional sobre os aspectos que a criança não consegue desenvolver sozinha (zona de desenvolvimento próximo) e a promover a formação dos conceitos científicos.

#### *5.3.6 – Concepção de Aluno*

O aluno é representado na Psicologia Histórico-Cultural, segundo as análises de Facci (2004), com o respeito a sua realidade, porém, não a sua realidade imediata, mas a realidade de mundo (totalidade) que deveria ser orientada para a sociedade socialista-comunista.

Entretanto, podemos observar que o aluno é concebido como um ser social, histórico, cujo contexto sociocultural terá grande influência no seu desenvolvimento. O aluno desenvolve atividades principais em cada uma das fases do seu desenvolvimento, sendo importante o jogo, as brincadeiras de papéis sociais na idade pré-escolar e a atividade de estudo a partir da idade escolar. Para o aluno desenvolver as atividades, deve estar interessado e motivado na ação, cujo ambiente deverá ser favorecido para o contato com os instrumentos simbólicos (linguagem) e a apropriação da cultura.

#### *5.4 – À guisa de conclusão*

Ao longo da análise que pudemos desenvolver até o momento, é pertinente constatar que os recursos de contraposição entre o “tradicional” e o “moderno”/“revolucionário” estão presentes na apresentação e mesmo na forma de

representação do ato de ensinar na Psicologia Histórico-Cultural. Essas relações, observadas no corpo do capítulo, retomam as questões do uso das metáforas e dos *slogans educacionais* utilizados e nos quais constata as rupturas, mas não as relações de continuidade e de circularidade das ideias pedagógicas.

A respeito da forma como os teóricos ligados à Psicologia Histórico-Cultural concebem a relação entre o “tradicional”, o “moderno” e o “revolucionário” em seu texto demonstra a perspicácia do uso do método do materialismo histórico dialético como forma de demonstrar que o “moderno”, ainda que no sentido “revolucionário” daquele contexto, não poderia excluir o tradicional de sua base de desenvolvimento, ainda que com ele realizasse um movimento de ruptura. Nesse sentido, em diversos momentos do texto de Vigotski (1999) há uma preocupação em considerar, com respeito, as teorias anteriores ou tradicionais, como forma de ultrapassá-las, superá-las, porém, sem esquecer a importante base que elas representavam para o salto “qualitativo” que objetivavam.

Quanto às representações das concepções presentes na Psicologia Histórico-Cultural, também observamos um consenso, até o momento, no que tange a vinculação da origem e do desenvolvimento teórico no contexto da Revolução Russa e os pressupostos do materialismo histórico-dialético. Também foi importante observar que o ser humano é visto como produto e produtor da sociedade, sujeito histórico, e cuja apropriação da cultura é fundamental para o desenvolvimento da humanização do sujeito e do progresso da sociedade. A compreensão do desenvolvimento do psiquismo e a importância da atividade em cada fase do desenvolvimento são fundamentais para se pensar o processo educativo, isto é, a cultura e a educação são elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, garantindo os saltos qualitativos e quantitativos em relação às funções psicológicas elementares (biológica), sendo que para o sucesso é necessário agir sobre a zona de desenvolvimento próximo da criança.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar a direção da educação para as funções psicológicas superiores, atuando de forma direta e intencional na zona de desenvolvimento próximo da criança e na formação dos conceitos científicos. Para tal, cabe ao professor realizar a intervenção direta e intencional no ato de ensinar, servindo de mediador entre o conhecimento científico e o aluno, procedendo ao domínio do conhecimento e às organizações e planejamentos necessários para a garantia do processo de ensino-aprendizagem.

Ao observar a representação da Psicologia Histórico-Cultural relativa às ideias pedagógicas desta corrente pedagógica acerca do ato de ensinar, faz-se importante destacar o imbricamento do método científico, ou seja, o materialismo histórico-dialético, na forma de construção de sua teoria e na análise explicativa a respeito da educação e da formação do homem mediante o paradigma de sociedade. As implicações desta questão são fundamentais para a análise das aproximações e das rupturas entre as correntes pedagógicas anteriores.

Os resultados até o momento são relevantes. A esses se juntarão, no próximo capítulo, a análise comparativa do ato de ensinar entre a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, tal como é representada na produção acadêmico-científica. Será que os resultados serão distintos do que traçamos até agora na representação particular de cada corrente? Quais destas correntes são mais fortemente analisadas de forma comparativa na produção acadêmico-científica? De que forma elas contribuem para observarmos as continuidades e as rupturas entre as ideias pedagógicas? Enfim, esses e outros questionamentos, serão perscrutados no próximo seguinte.

## **Capítulo 6 – A Representação das Aproximações e das Rupturas do Ato de Ensinar entre a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural nas Ideias Pedagógicas**

Nesse capítulo busca-se observar as representações comparadas do ato de ensinar presentes na produção acadêmica e científica entre as correntes pedagógicas. Para realizar tal objetivo, o levantamento bibliográfico fora realizado entre as teses e dissertações já selecionadas na busca cujo descritor se deu com a denominação das correntes pedagógicas e, num outro momento, pela busca utilizando os descritores em conjunto, isto é, associando as correntes pedagógicas. O resultado deste levantamento demonstrou a inexistência de nenhuma tese e dissertação que abordasse a comparação entre as três correntes, porém, constatamos a produção acadêmico científica relacionada a comparação ao menos entre duas dentre as correntes. Destarte, as buscas relativas a comparação entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Histórico-Crítica, embora tenha aparecido, nenhuma delas foi analisada por nós, uma vez que a análise do resumo não identificava a discussão ou o material não encontrava-se disponível. Portanto, em nosso trabalho, somente pudemos analisar o material que mantivesse a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

Para tal, o capítulo foi organizado da seguinte maneira: a primeira busca demonstrar as tensões entre o “tradicional”, o “novo” e o “moderno/revolucionário” no contexto das análises comparativas; a segunda visa discutir a produção acadêmica e científica que buscou realizar análises comparativas entre as correntes pedagógicas por nós elencadas; a terceira, por sua vez, realiza a análise comparativa do ato de ensinar, considerando a **circularidade, a aproximação e a ruptura das ideias pedagógicas**; e, por fim, a quarta parte foi o momento de tecer nossas considerações, ainda que parciais, a respeito da questão investigada.

### ***6.1 – A Relação Entre o “Tradicional” e o “Moderno” no Processo de Aproximação e Ruptura nas Correntes Pedagógicas: Ruptura e Aproximação até que ponto?***

É curioso observar que a tensão entre o “tradicional” e o “moderno” é, ainda, tencionada pelo “mais novo” ou “revolucionário”. Desse modo, como já salientamos em nosso estudo, após a hipótese levantada como resultado das análises do material pesquisado de que a tradição poderia ser inventada pelos movimentos renovadores da década de 1930, que, diferentemente da relação de constantes inovações do novo sobre o velho, isto é, num processo de continuidade, de progresso, passa a caracterizar-se como uma ruptura, uma separação estanque entre o passado, o tradicional diante do presente, e o moderno. De outra maneira, também é possível observar que as ideias modernas, por um lado, procuram manter-se distante do antigo e, por outro, se chocam entre o novo e mais novo, o novo e o revolucionário.

Mais do que curiosas, entretanto, são as implicações que estas relações assumem na sociedade contemporânea. Se as Sociedades Antigas privilegiavam o “velho” sobre o “novo”, mostrando a permanência das tradições renovadas paulatinamente, as Sociedades Modernas rompem com o paradigma “tradicional” por considerá-lo como arcaico, desprovido de valor para as necessidades que se impunham para a sociedade e, assim, o “moderno” é apresentado como um momento de renovação, de ruptura e de progresso, de modo que o “novo” passa a ser a bandeira; por sua vez, as Sociedades Pós-Modernas/Contemporâneas revelam o duplo movimento: a continuidade da ideia de ruptura com o tradicional e a ruptura dentro do “moderno”, ou seja, entre o “novo” e o “mais novo” ou “revolucionário”. Se as Sociedades Antigas viam no “passado” um valor inestimável, o qual deveria permanecer, as Sociedades Modernas rompem com o “passado”, com a “história”, para vivificar o “novo”, que trará o “futuro”; as Sociedades Pós-Modernas/Contemporâneas realizam o movimento de negação do passado e do futuro, centralizando o “presente” como o momento de realização, ou seja, veem o “futuro” como um movimento improvável e impalpável, portanto, desnecessário de se pensar, velando-se do “aqui e agora”. Dentro desta perspectiva, podemos ainda estabelecer a consubstanciação entre o “novo” e o “mais novo” nas ideias hegemônicas que lutam contra o “tradicional” e o “revolucionário”, com o passado e o futuro.

Ao demarcarmos este cenário nas ideias pedagógicas contra-hegemônicas ou, de outro modo, “revolucionárias”, observaremos, com a devida importância do processo histórico no desenvolvimento humano e social, um movimento não de ruptura, mas de distanciamento do “passado” e uma orientação para o “futuro”, tornada necessária a mediação no “presente”, seja nos momentos de contradição seja nos momentos de consolidação das perspectivas socialistas comunistas. O processo de não ruptura se deve

ao fato da compreensão histórica do processo de desenvolvimento/progresso dar-se por saltos quantitativos e qualificativos. Mas, ao estendermos esse processo às ideias pedagógicas, observamos que não se trata de um distanciamento, uma vez que a permanência da ideia de transmissão do conhecimento acumulado historicamente é visualizada pela ruptura entre uma concepção acrítica e ahistórica do movimento dinâmico do processo histórico na própria construção dos conhecimentos como também pela ruptura da suposta neutralidade entre a educação e a sociedade, marcando os vínculos íntimos e necessários entre educação e sociedade.

Tais pressupostos corroboram as análises encontradas na revisão bibliográfica empreendida a esse respeito, como o exemplo de Facci (1998), ao observar as relações entre o “tradicional”, o “moderno” e o “revolucionário” da seguinte maneira: *“Recorre-se ao arcaico, mas este já não satisfaz; por outro lado, o novo é muito novo para ser apreendido e aplicado na prática. O trabalho, então, vai acontecendo cheio de retrocessos e avanços”* (FACCI, 1998, p.233).

A autora Mattiazzo-Cardia (2009) também enfatiza que a relação entre o “velho” e o “novo”, seja na Pedagogia Histórico-Crítica seja na Psicologia Histórico-Cultural, decorre da superação dialética das correntes anteriores em disputa: a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova e, portanto, não se poderia analisar essa relação sem o uso do materialismo histórico-dialético.

## ***6.2 – A Representação do Ato de Ensinar Comparado entre as Correntes Pedagógicas na Revisão Bibliográfica em Teses e Dissertações***

Embora nenhuma referência foi encontrada ao associar as três correntes pedagógicas, foi possível encontrar o par de referências entre, pelo menos, duas delas, bem como algumas possíveis relações a partir da busca genérica por “correntes pedagógicas”, das quais selecionamos aquelas que apontassem a análise comparativa de seus pressupostos teóricos. Como até agora anunciado, além da seleção da relevância com a nossa pesquisa a partir da leitura dos resumos apresentados, adotamos como critério de seleção do material, de acordo com a abordagem conceitual dos nossos objetos de estudo, bem como a disponibilização *online* das teses e dissertações ou ainda, cuja disponibilização fosse de fácil acesso, tal como salientado em nossa introdução.

### 6.2.1 – A comparação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural

Assim, foram selecionados e analisados cinco trabalhos, dos quais apresentamos inicialmente as seguintes análises, a saber: Scalcon (1997:2002), Gonçalves (1998), Facci (1998:2004), Baczinski (2007) e Mattiazzo-Cardia (2009)<sup>39</sup>. Apresentamos de forma sintética o resumo de cada um destes trabalhos, apontando as contribuições que tiveram para a nossa pesquisa, pois serão, posteriormente, analisados conforme as categorias por nós indicadas.

O trabalho de Scalcon (2002)<sup>40</sup> foi fundamental para o nosso trabalho por tratar “[...] os fundamentos filosóficos e as preocupações de ambas as abordagens” com a finalidade de realizar a correlação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural. Para tal, a autora estabelece as relações entre a psicologia e a pedagogia na história da educação e, em seguida, apresenta concisamente os elementos de cada uma das correntes. A correlação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com a autora, se deve aos pressupostos do materialismo histórico-dialético e por compartilhar as mesmas preocupações.

Inicialmente, Scalcon (2002) trata sobre a história da psicologia e suas relações com a educação, da qual emergem quatro concepções filosófico-epistemológicas: objetivismo, subjetivismo, interacionismo e perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, a autora demonstra que embora haja o salto entre as tendências objetivista e subjetivista e a tendência interacionista, as três se mantêm ahistóricas e acríticas. Tanto pelo permanente isolamento do homem frente à realidade concreta (física e social) – como se a realidade não interferisse no desenvolvimento humano e no seu psiquismo, dotando a relação entre educação e psicologia segundo a “*negação das categorias capazes de fornecer explicações mais próximas e mais concretas dos fenômenos do ensino e a negação das conexões e contradições envolvidas nos complexos sociais e individuais da vida humana*” (SCALCON, 2002, p.45) – como pela relação do indivíduo idealizado, sem lugar/posição no tempo e no espaço (sujeito empírico), cujos valores permanecem

---

<sup>39</sup> O material, embora selecionado, não foi encontrado disponível para a nossa análise: Barbosa (1991) e Carvalho (2001). Maiores detalhes podem ser obtidos em nossos apêndices.

<sup>40</sup> Estamos utilizando em nossa análise a versão publicada da dissertação de Mestrado de Suze Scalcon (1997), publicada em 2002.

estáticos e eternos (absolutos), funcionando para adaptar o indivíduo à realidade, entendem a educação como

Mais que uma prática pedagógica estática, que se limita à tarefa de transmissão passiva da cultura, dos conteúdos e dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ela determina uma reprodução deliberada por parte do trabalho pedagógico de valores e de costumes que a nada mais encaminham do que à manutenção da sociedade em sua ordem vigente e à reprodução das relações sociais de exploração. (SCALCON, 2002, p.46).

Não obstante, segundo a autora, o **ato de ensinar** é erroneamente encarado como uma prática pedagógica neutra e livre de influências políticas e sociais, que se dá de forma espontânea sem a preocupação de sistematização do ensino, ou seja, como mera transmissão de conteúdos; bem como os sujeitos envolvidos no processo estão isolados da prática social, sem nenhuma vinculação histórica, social e crítica, revelando um **aluno/educando** idealizado, empírico, que corrobora o processo de reificação da sociedade capitalista.

A partir desta perspectiva, Scalcon (2002) traz uma formulação da perspectiva histórico-cultural, com base no materialismo histórico-dialético, cujo objetivo era motivado pela

[...] idéia de formar uma ciência unificada na construção de uma nova psicologia que inspirou Vigotski a se empenhar na tarefa de analisar, descrever e explicar as funções psicológicas superiores, levando em conta as condições culturais, sociais e individuais do homem. [...] Portanto, é uma contraposição tanto ao reducionismo biológico como ao condutivismo mecanicista e pela preocupação em produzir uma psicologia de relevância para a educação e a prática médica que se funda a psicologia histórico-cultural. (SCALCON, 2002, p.50).

Em síntese, destacamos que a autora aponta os principais aspectos desta corrente, incluindo suas concepções de formação, mediação, desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estabelecimento das fases de desenvolvimento do psiquismo, a importância do trabalho/atividade para o desenvolvimento humano sobre o aspecto do ato de ensinar e as zonas de desenvolvimento e a formação dos conceitos científicos.

Tais pressupostos, discutidos de forma pormenorizada pela autora, estabelecem a superioridade teórica da Psicologia Histórico-Cultural em relação às demais teorias da

aprendizagem, mediante a compreensão do desenvolvimento mental da criança se dar em dois pólos, uma denominada de “zona de desenvolvimento real” na qual as estruturas mentais encontram-se desenvolvidas/maturadas e permitem que a criança realize sozinha uma atividade e a outra denominada de “zona de desenvolvimento proximal”, na qual o desenvolvimento é uma potencialidade que necessita de intervenção, inclusive para a criança realizar a atividade proposta, posto que suas funções estão em processo de maturação. Nesse sentido, é justamente na “zona de desenvolvimento proximal” que deve ocorrer a intervenção pedagógica do professor no processo de educação/ensino; em outros termos, a educação passa a ser compreendida como a mediação entre aprendizagem e desenvolvimento, processo universal e imprescindível:

A educação, no processo de desenvolvimento da criança, assume importância devido à sua tarefa de interferir na zona de desenvolvimento proximal, trazendo para a vida concreta as funções ainda não amadurecidas e, finalmente, provocando avanços que de outra forma não ocorreriam espontaneamente. Assim, ‘cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural’ (DUARTE, 1994, p.147). Nessa perspectiva, a escola, por sua vez, torna-se um espaço onde o saber socialmente construído pode de fato ser socialmente distribuído. (SCALCON, 2002, p.62)

Ademais, de acordo com Scalcon (2002), o **ato de ensinar** é caracterizado pela intervenção direta e intencional na zona de desenvolvimento proximal da criança, promovendo o desenvolvimento do psiquismo humano, mediado pela atividade realizada pela criança (objeto-manipulatório, brincadeira/jogo de papéis sociais, atividade de estudo e atividade profissional). A educação escolar, ao tratar dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, tem a especificidade de lidar com o conteúdo sistematizado e metódico (científico) como instrumentos culturais que promovem o desenvolvimento da criança e favorecem a transformação da prática social, principalmente quando compreendida em sua forma histórica, crítica e revolucionária.

No campo das ideias pedagógicas, Scalcon (2003) perpassa por três correntes pedagógicas críticas estabelecidas na História da Educação entre os séculos XIX e XX: Pedagogia Libertária, Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Histórico-Social. A primeira opõe-se a toda e qualquer forma de organização política e social e o projeto educativo é visto como uma forma de manutenção do governo revolucionário (anarquista), cujos

princípios são: liberdade, autonomia, autogestão e autodisciplinamento; o segundo destaca a atuação essencialmente nos aspectos da educação não-formal de forma crítica, reflexiva e dialógica. A Pedagogia Histórico-Crítica se destacaria por advogar a educação formal e, mais ainda, com base no marxismo, atuar na concepção de educação e trabalho e na formação do indivíduo socialista-comunista, isto é, dirigir-se para as transformações sociais.

Será a partir destas premissas, isto é, do destaque das correntes psicológicas e pedagógicas na história perante as anteriores, que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Cultural se encontram: base marxista, relação homem – educação – sociedade, importância do ato de ensinar no desenvolvimento e na formação humana, a preponderância da mediação do professor na relação de ensino-aprendizagem e entre a criança/aluno e o conhecimento. Sobre estas relações, as apresentaremos de forma mais pormenorizada no próximo item deste capítulo, mas podemos expor a síntese da autora com o seguinte quadro:

<b>Psicologia Histórico-Cultural</b> <i>Temática</i> <i>Aprendizagem e</i> <i>Desenvolvimento</i>	<b>Pedagogia Histórico-Crítica</b> <i>Propostas</i> <i>Pedagógico –</i> <i>Metodológica</i>	<b>Correlações</b>	<b>Unidade Psicopedagógica</b>
a) Importância da relação com os adultos no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças	a) Métodos de ensino que partem da diferença entre professor e aluno visando elevar os alunos ao nível cultural dos professores.	a) Como o ensino promove o desenvolvimento?	Importância da contribuição da Psicologia Histórico-Cultural à Pedagogia Histórico-Crítica dada à compreensão do desenvolvimento psicológico se dar em duas esferas: a zona de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento proximal;
b) Ação Intencional dos adultos junto às crianças como prática	b) Prática pedagógica baseada na natureza e	b) Como o professor medeia na prática as relações sujeito-	Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica à Psicologia

mediadora do desenvolvimento humano integral	especificidade da educação.	objeto, aluno-conteúdo e criança-realidade?	Histórico-Cultural ao conferir o entendimento de sujeito concreto e a localização do trabalho do professor como mediação.
c) A formação dos conceitos científicos	c) Saber objetivo	c) Como o conhecimento sistematizado produzido histórica, cultural e cientificamente pela humanidade é assimilado pelo aluno?	Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica à Psicologia Histórico-Cultural que define e defende a natureza e a especificidade da educação.
d) Necessidade de apropriação e (re)elaboração do saber sociohistoricamente produzido para o desenvolvimento cultural das crianças	d) Ensino escolar como via de acesso ao saber sistematizado	d) Como o saber escolar é apropriado pelo aluno?	Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural à Pedagogia Histórico-Crítica na compreensão da necessidade da intervenção do professor no processo de apropriação-assimilação.
SCALCON (2002, p. 127) – O quadro teórico da autora é composto por três colunas nas quais aponta, respectivamente, a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural (aprendizado e desenvolvimento), a contribuição da Pedagogia Histórico-Cultural (proposta metodológica) e o estabelecimento das correlações, de acordo com a autora.			Apontamento por nós sintetizado, com base em Scalcon (2002), quanto às correlações.

Entre outras razões, a apreciação do trabalho elaborado por Scalcon (2002) mostra-se fortuita para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que é um dos primeiros trabalhos que busca a correlação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a

Psicologia Histórico-Cultural, a partir da base no materialismo histórico-dialético, ao mesmo que tempo em que contribui para o alargamento teórico da Psicologia Histórico-Crítica no que tange o aprofundamento da base psicológica na teoria pedagógica de Dermeval Saviani. Assim, permite um melhor entendimento das diferenças da abordagem histórico-cultural no quadro da história da psicologia e a sua relação com a educação, da mesma forma com que o faz diante da pedagogia histórico-crítica diante das denominadas “teorias críticas em educação”.

Por sua vez, a dissertação de Gonçalves (1998) trata da ampliação da teoria histórico-crítica em educação a partir da aproximação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que partem de uma mesma fundamentação filosófica. O trabalho encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira referente às correntes pedagógicas em análise e a segunda referente às concepções de ser humano e educação escolar, analisadas a partir de categorias: trabalho, sociabilidade, consciência, humanização e alienação e a individualidade parasi. Portanto, é um trabalho denso que permite aprofundar as aproximações teórico-metodológicas e filosóficas, bem como a pontuação das contribuições de uma corrente sobre a outra. Nesse sentido, expomos a seguir, um breve resumo da discussão teórica levantada pela autora.

Raquel Gonçalves (1998) apresenta a importante **contribuição** da Psicologia Histórico-Cultural à Pedagogia Histórico-Crítica, na medida em que a Teoria da Atividade (atividade de estudo, essencialmente) permite transformar o processo de apropriação e assimilação dos conteúdos culturais segundo o qual a escola deverá encontrar formas de efetivar a atividade do educando. A autora também expõe a **aproximação** entre ambas as perspectivas à preocupação do trabalho educativo com a transformação social, não por considerarem a “educação como redentora da humanidade”, mas como responsável por ativar o nível de consciência dos sujeitos (Pedagogia Histórico-Crítica) e promover o desenvolvimento do psiquismo (Psicologia Histórico-Cultural).

De outra forma, a leitura de ambos os trabalhos de Facci (1998:2004) proporcionou contribuições em nossas investigações. A pesquisa de mestrado de Facci (1998) tem como objeto a prática dos psicólogos escolares frente à Secretaria de Educação do Município de Maringá e as suas relações com as concepções críticas que vislumbram a sua atuação; desse modo, a pesquisa é dividida em dois momentos: (a) o desenvolvimento teórico acerca da psicologia escolar no Brasil e o referencial teórico

das ideias pedagógicas críticas no âmbito da educação e da psicologia – Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; e (b) a pesquisa empírica com os psicológicos escolares da rede municipal de Maringá, contemplando a análise documental e a análise das entrevistas realizadas. Dessa forma, observam-se as aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural por meio de dois fatores: o posicionamento crítico de observar a educação como mediação das transformações sociais de acordo com a tarefa educativa delegada à escola e ao professor na formação do ser humano e da sua consciência; e, principalmente, por ambas apresentarem os mesmos pressupostos filosóficos, isto é, o materialismo histórico-dialético. Em outros termos, Facci (1998, p.26 – acréscimo nosso) expõe da seguinte maneira: *“Existe confluência entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, que é guiada “... pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo” ([Duarte, 1998] p. 88)”*.

Conforme evidencia Facci (1998), as compreensões do ato de ensinar presentes tanto na Pedagogia Histórico-Crítica quanto na Psicologia Histórico-Cultural, embora não excluam o aspecto biológico do sujeito, compreendem a natureza histórica, social e cultural do sujeito como preponderantes no processo de humanização do mesmo, mediado pela educação. Desse modo, o papel delegado à educação escolar (escola) e ao professor como mediadores entre o conhecimento produzido pela humanidade e o sujeito é empreendido de forma direta e intencional, com a finalidade de, ao promover o ensino, garantir o desenvolvimento dos sujeitos e, consequentemente, da própria condição material da sociedade. A esse respeito, são importantes as considerações da autora no seguinte trecho:

Essa confluência entre pedagogia-histórico crítica e psicologia histórico-cultural pode ser um dos caminhos para fazer da prática educativa, realmente, uma prática voltada para a formação de um indivíduo consciente da sua participação do gênero humano, um indivíduo para-si, que poderá, através da transformação da sua consciência, buscar, junto com outros indivíduos, a superação dessa sociedade. Mas também é preciso que haja mudanças objetivas na educação e na sociedade, pois o próprio avanço dessas teorias críticas dependem destes avanços em nível dessas condições objetivas. (FACCI, 1998, p.32)

No trabalho de Facci (1998) também constam suas reflexões acerca do trabalho de campo realizado com os psicológicos escolares da rede municipal de Maringá e da documentação oficial referente à sua atuação, porém, não será abordada por nós, dada a

especificidade do objeto, muito embora possa ser de interesse para outros pesquisadores.

Também foi oportuna a leitura do trabalho de Facci (2004), já apresentado no capítulo anterior, no qual a autora repousa sua análise no trabalho docente; assim, ao analisar a perspectiva de valorização do trabalho docente, a autora aproxima as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Desse modo, incorporamos a contribuição deste trabalho para a análise comparativa das correntes pedagógicas que realizamos neste capítulo.

É importante observar que a autora faz uma revisão referente à profissionalização docente centrada na sociedade neoliberal, isto é, nos séculos XX e XXI, observando as relações das teorias acerca dos aspectos objetivos e subjetivos; assim, observa, na sociedade moderna, os princípios liberais que corroboram a vinculação do professor ao ambiente doméstico, principalmente com o “mito da educadora nata” destinado à mulher, o sucateamento dos salários e das condições de trabalho, o esvaziamento dos cursos de formação docente, promovendo um mal-estar docente. Podemos sintetizar esse emaranhado de questões na seguinte passagem da autora:

É patente na nossa sociedade a desvalorização da escola e consequentemente do trabalho do professor. **A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais.** Não podemos negar que os professores estão enfrentando este mal-estar; no entanto, é necessário entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma “sociedade do conhecimento” na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades, são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização. (FACCI, 2004, p.33-34 – grifos nossos)

Dentro desta configuração, a autora demonstra que as ideias pedagógicas a esse respeito têm se estruturado sobre os princípios do neoliberalismo e visualiza as principais correntes que pensam o trabalho docente: competências e professor-reflexivo; trazem também um esvaziamento do conhecimento do professor e geram a desvalorização do trabalho docente, tornando-se fundamental buscar teorias críticas que

resgatem o papel do trabalho docente, da importância do conhecimento científico em sua formação e da própria relevância do seu trabalho, isto é, “[...] *resgatar a valorização do professor como aquele que ensina*” (FACCI, 2004, p.77).

Para tal ensejo, Facci (2004) busca na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia Histórico-Cultural a revitalização dos conhecimentos e do trabalho docente. Por um lado, a Pedagogia Histórico-Crítica ressalta o trabalho docente como imaterial, ligado aos aspectos intelectuais e culturais da sociedade, com a necessária formação e domínio em/dos conhecimentos científicos, direcionando o ensino para os alunos adquirirem os instrumentos culturais e com estes poderem transformar a prática social. Por outro, a Psicologia Histórico-Cultural também observa a importância da atuação do professor no processo de humanização dos indivíduos e enfatiza que o professor deve ter uma sólida formação científica para organizar e planejar o ensino, intervindo na zona de desenvolvimento proximal da criança e, portanto, favorecendo o seu desenvolvimento e sua aquisição dos conceitos científicos.

A tese de Alexandra Vanessa de Moura Baczinski (2007) já fora descrito em nosso terceiro capítulo, uma vez que o trabalho versa sobre a investigação do processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná nas décadas de 1980 e 1990. Embora o objeto da autora centra-se nessa corrente pedagógica, observa-se a correlação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no que tange a concepção de sociedade, de homem e, principalmente, da hipótese de correlacionar o método do ato de ensinar.

A tese de Marttiazzo-Cardia (2009), que aborda a didática na matemática, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, faz uma ressaltava para a ausência do debate da psicóloga no interior dessa corrente pedagógica, utilizando para tal, de forma correlata, a teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Porém, ambas as correntes são tratadas de forma isolada no material da autora. Em outros termos, a autora esclarece que “*Dentro do enfoque da Pedagogia Histórico-Crítica, os aspectos psicológicos da relação de ensino aprendizagem são à luz da Psicologia Histórico-Cultural da Escola de Vigotski*” (MARTTIAZZO-CARDIA, 2009, p. 19). A partir destes pressupostos, a autora busca, sob o tema da Seguridade Social, atrelar o conteúdo matemático; todavia, não iremos aprofundar nesta parte do trabalho, uma vez que o objeto de estudo da autora se distancia da nossa investigação.

Em suma, a leitura do material precedente foi de fundamental importância para as análises das relações de continuidade e ruptura entre as correntes pedagógicas por nós investigadas, como também contribuíram para a nossa formação.

### ***6.3 - Análise Comparativa do Ato de Ensinar: Bases da Correlação entre a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural***

Mediante a leitura das teses e dissertações que têm a análise comparativa entre as correntes pedagógicas como objeto de estudo, podemos estabelecer as seguintes reflexões:

- (a) Quais as ideias pedagógicas e psicológicas em circulação?
- (b) Em que medida e sobre quais elementos estabelecem-se as aproximações?
- (c) Em que medida e sobre quais elementos estabelecem-se as rupturas?

#### ***6.3.1 – Circularidade nas Ideias Pedagógicas – O que dizem e o que representam na análise comparativa?***

Na sequência, apresentamos os itens que remetem a circularidade das ideias pedagógicas nas correntes investigadas em nossa pesquisa.

##### ***6.3.1.1 – Relação Entre Homem, Educação e Sociedade***

Embora nem sempre estabelecendo seus vínculos ou reciprocidade de relações, os conceitos de homem, de educação e de sociedade se mantêm ligados nas ideias pedagógicas e psicológicas dentro dos paradigmas de cada corrente pedagógica. Portanto, essas relações serão fundamentais para observar as relações de aproximação e ruptura.

No que tange as comparações da representação do ato ensinar entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, Mattiazzo-Cardia (2009, p. 44-45) esclarece:

É preciso esclarecer que a vinculação entre Educação e Sociedade preconizada na PHC [Pedagogia Histórico-Crítica] vai além da contextualização dos conteúdos didáticos, que é importante, mas não basta. E, além disso, ao trabalhar com contextos sociais, é preciso cuidar para não se restringir os conhecimentos escolares às necessidades imediatas do cotidiano. É preciso ultrapassá-las, independentemente da vontade dos alunos a respeito.

No caso, essa relação compreende a vinculação do objetivo, das ideias pedagógicas de ambas as correntes, para a superação do Estado Liberal e a garantia efetiva da formação omnilateral dos homens na sociedade socialista comunista. Para realizar tal feito, torna-se imprescindível, de acordo com a autora, o método científico da teoria educacional, isto é, ao trabalhar com o conceito de **práxis**:

Dessa forma, o professor que direciona o seu trabalho para os parâmetros da Pedagogia Histórico-Crítica precisa conhecer a teoria e, dentro dela, de modo especial, o método dialético [...]. Conhecendo a teoria e articulando-a com a prática, o professor poderá produzir em sala de aula condições para que se realize o movimento da **síntese à síntese** a cada conhecimento novo que os alunos devem adquirir. Não se trata apenas de ensinar algo. Trata-se de ensinar a pensar. E pensar dialeticamente. (MATTIAZZO-CARDIA, 2009, p. 45).

Observa-se que ao longo da história da educação, as relações entre educação e sociedade sempre estiveram, em maior ou menor grau, entrelaçadas, dado que o paradigma societário impõe determinada concepção de educação para a formação do homem.

### *6.3.1.2 – Relação Educação x Psicologia*

De acordo com Scalcon (2002), a relação entre psicologia e educação nasceu da *“necessidade de adaptação da mão de obra às novas regras da economia emergente, e, portanto, adaptação ao próprio trabalho, tanto no que concerne à personalidade como às aptidões capazes de garantir a eficiência do funcionamento da produção no interior das empresas”* (PATTO, 1984, apud SCALCON, 2002, p.28). Todavia, essa posição também fora criticada por um grupo de intelectuais dado as suas consequências, ou seja, a adaptação e a classificação dos indivíduos a partir da mensuração das suas estruturas mentais para as capacidades produtivas demandadas pela produção material. Para

Scalcon (2002, p.29), a relação entre psicologia e educação foi estabelecida para a naturalização das diferenças, ou seja,

“A psicologia, baseada em um discurso pretensamente científico, buscou legitimar a existência de desigualdades naturais entre os homens, ao mesmo tempo em que a educação, explicando a ocorrência de diferenças no rendimento escolar pelo viés da psicologia, incumbiu-se da tarefa de disseminar os valores individualistas do sistema capitalista de produção” (SCALCON, 2002, p. 29).

Outras relações decorridas entre a psicologia e a educação se devem à sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem que, em maior ou menor grau, também estabelece as relações hegemônicas ou não com os interesses da sociedade. Assim, observarão as fases de desenvolvimento como processos maturacionais, isto é, biológicos, que servem como pressuposto ao ensino ou, em outra perspectiva, apresenta as fases de desenvolvimento que devem ser impulsionadas pelos processos de ensino.

#### *6.3.1.3 – O Ato de Ensinar: Negação x Defesa*

A compreensão do ato de ensinar sempre recebeu atenção dedicada ao longo da História da Educação e, principalmente, suas consequências formativas dentro dos objetivos da sociedade foram protegidas, ao passo que suas consequências políticas e sociais, revelaram as grandes distorções e dualismos, desde o aspecto educacional (acesso) ao aspecto pedagógico (ideias pedagógicas duais). É nesse bojo que se pode observar a negação ou a defesa do ato de ensinar de acordo com os pressupostos filosóficos e políticos de cada sociedade.

#### *6.3.1.4 – O Vulto do Tradicional*

É curioso observar que o “tradicional”, mesmo não sendo objeto de estudo comparativo entre as correntes pedagógicas em análise nas teses e dissertações utilizadas por nós, está vinculado como recurso linguístico do discurso educacional. O aspecto “negativo” do tradicional é apontado como os motivos e as razões para a mudança proposta pelas novas teorias, sendo destacado unicamente como “afirmativo”

o aspecto da transmissão do conhecimento, porém, desde que sob os critérios da crítica histórica.

### *6.3.2 – Aproximações nas Ideias Pedagógicas – Aspectos Comparativos do Ato de Ensinar entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural*

A *priori* é importante destacar que as aproximações somente foram estabelecidas entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural; portanto, as análises que trazemos discutem as aproximações entre estas duas correntes pedagógicas.

#### *6.3.2.1 – Materialismo Histórico-Dialético*

Em nossas análises, ainda parciais, nas produções acadêmicas e científicas estabeleceu-se como referência para as aproximações de ambas as correntes pedagógicas o fato de compartilharem os mesmos pressupostos filosóficos, isto é, o materialismo histórico-dialético. Desta forma, destacamos das teses e dissertações as seguintes menções que se referem a esta aproximação teórica.

De acordo com Scalcon (2002), é sobre as raízes filosóficas e políticas no materialismo histórico-dialético que se estabelece a correlação ou, de outro modo, a dupla perspectiva: o *materialismo histórico* constitui a concepção de desenvolvimento da história entre a causa e a força produtora dos acontecimentos e o *materialismo dialético* a matriz filosófica do marxismo baseada nas leis gerais da evolução social da humanidade; ambos são incorporados como pressupostos para se pensar a sociedade, o homem e a educação. A autora sintetiza esta relação incorporada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural na medida em que

As idéias e as concepções pautadas tanto na crítica do modo capitalista de produção como nas condições sociais por ele determinadas fundamental a existência do pensamento pedagógico crítico a partir de uma teoria crítica da realidade social capitalista, que, analisada em seu desenvolvimento histórico, origina-se invariavelmente dos relacionamentos existentes entre educação e sociedade. Assim, a relação entre escola e sociedade, para o pensamento pedagógico crítico, é o ponto central para toda e qualquer reflexão que envolva questões educacionais. Trata-se, pois, de tomar os problemas educacionais a partir das determinações sociohistóricas

que os envolvem e considera as variações e contradições presentes em toda a realidade humana. (SCALCON, 2002, s/n.)

Gonçalves (1998) também estabelece como um dos principais elementos aglutinadores entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural o fato de ambas estarem vinculadas aos princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético. A esse respeito, a autora apresenta que a fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica apresenta os conceitos: *dialética* (relação educação e sociedade), *hegemonia* (relação de coerção e consenso), *contradição* (reprodução/manutenção e crítica técnica/política). Quanto à fundamentação na Psicologia Histórico-Cultural, a autora apresenta as relações entre a base marxista e o desenvolvimento do método genético experimental evolutivo, desenvolvido por esta corrente ao contemplar três teses: *dialética* (relação da unidade com os fatores interno e externo do psiquismo humano), *história* (a relação entre as categorias de atividade, de linguagem e de pensamento no desenvolvimento da sociedade e do próprio homem), *quantidade e qualidade* (saltos qualitativos que envolvem as leis biológicas, históricas e psicológicas).

As aproximações ao materialismo histórico-dialético também podem ser justificadas pelo contexto histórico em que emergiram e a perspectiva que o materialismo histórico-dialético representava para a orientação de transformação da prática social liberal que buscava superar na consolidação da sociedade estruturalmente socialista comunista.

De acordo com Scalcon (2002), podemos apreender que ambas as correntes pedagógicas se originam em momentos de reestruturação histórica da sociedade e na busca/consolidação da sociedade socialista comunista. A Pedagogia Histórico-Crítica emerge no contexto de redemocratização da sociedade brasileira e dentro do movimento dos educadores críticos das décadas de 1970 e 1980, fundamentando-se na seguinte perspectiva: (a) *histórica* – da concepção de desenvolvimento da sociedade e do ser humano; (b) *crítica* – questionando os fatos e as situações do surgimento, da finalidade e das contradições presentes na prática social e na educação; e (c) *revolucionária* – orientando a formação (educação) no sentido da transformação social. A Psicologia Histórico-Cultural emerge no cenário da Revolução Russa, tendo sido a teoria mais conhecida que aplicou a sua ciência (psicologia) à perspectiva do materialismo histórico-dialético motivada pela

[...] idéia de formar uma ciência unificada na construção de uma nova psicologia que inspirou Vigotski a se empenhar na tarefa de analisar, descrever e explicar as funções psicológicas superiores, levando em conta as condições culturais, sociais e individuais do homem.

[....]

Portanto, é uma contraposição tanto ao reducionismo biológico como ao condutivismo mecanicista e pela preocupação em produzir uma psicologia de relevância para a educação e a prática médica que se funda a psicologia histórico-cultural. (SCALCON, 2002, p.50).

Em suma, observa-se que ambas as correntes pedagógicas estão inseridas em momentos de busca de alternativas críticas, contra-hegemônicas no campo das ideias, combatendo o paradigma hegemônico, de cunho liberal. Nesse caso, a Pedagogia Histórico-Crítica tem atuado na sociedade burguesa, mas buscado a transformação da sociedade nas bases do socialismo comunismo, por meio da mediação nas contradições; e a Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, no processo de consolidação da sociedade socialista comunista, após a Revolução Russa.

### *6.3.2.2 – Relação Entre Educação e Psicologia*

As relações entre a educação e a psicologia são elementos retomados para justificar a importância da relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica (teoria pedagógica) e a Psicologia Histórico-Cultural (teoria psicológica).

Em seu trabalho, Scalcon (2002) verifica a importância da relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, que, embora estabeleça uma importância da psicologia para as teorias educacionais, não esboça ou não se relaciona com uma teoria psicológica, mas pode receber contribuições importantes da Psicologia Histórico-Cultural dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético, com o qual concebe o desenvolvimento do psiquismo da mesma forma com que as contribuições psicológicas da Psicologia Histórico-Cultural podem ser aplicadas pela Pedagogia Histórico-Crítica a partir da sua proposta teórico-metodológica.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Embora concordamos com as possíveis contribuições que ambas as correntes pedagógicas possam estabelecer, julgamos pertinente ressaltar que, para além dos aspectos apresentados e discutidos por Scalcon(2002), a Psicologia Histórico-Cultural também apresenta uma proposta metodológica para promover o processo de ensino aprendizagem. Não queremos aqui desqualificar o apontamento de Scalcon (2002), mas ressaltar que autores como Elkonin e Davidov, vinculados à Psicologia Histórico-Cultural, desenvolveram a metodologia de ensino-aprendizagem sob os pressupostos desta corrente pedagógica.

Por sua vez, Gonçalves (1998) expõe que o materialismo histórico-dialético e as relações entre educação e psicologia, vivenciados em ambas as correntes pedagógicas, permitem a coesão nas concepções de ser humano e de educação escolar, direcionando o debate no diálogo possível entre as correntes pedagógicas e psicológicas do materialismo histórico-dialético; a autora argui:

Em síntese, as duas teorias partem do pressuposto de que a assimilação da humanidade construída historicamente e socialmente é um processo fundamentalmente educativo, e que também envolve processos psicológicos para realizar-se. A importância da educação na psicologia de Vigotsky é um dos aspectos que a diferencia de outras linhas de psicologia e que a aproxima da pedagogia histórico-crítica. Acreditamos que esta característica fundamenta o diálogo entre ambas. (GONÇALVES, 1998, p.13)

Observa-se, de forma geral, que, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe a necessária relação entre os princípios pedagógicos e psicológicos, debruça-se de forma mais deliberada nos primeiros; por sua vez, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta uma estrutura teórica que relaciona intimamente os aspectos pedagógicos com os aspectos psicológicos.

### *6.3.2.3 – Conceção de Homem*

De acordo com as análises de Scalcon (2002), na Psicologia Histórico-Cultural, a *concepção de homem* é entendida como uma construção histórica através das relações do sujeito com o mundo natural e social, diferenciando-o das outras espécies pela capacidade de transformar o meio por intermédio do trabalho; concepção esta que está fortemente ligada às ideias de Marx e Engels, que revelam a mediação do trabalho e do uso dos instrumentos na relação do homem com a natureza. A *concepção de mediação* é entendida pela atividade/trabalho e pelos instrumentos, como proposto por Marx e Engels, e é relacionada ao próprio desenvolvimento do indivíduo pela perspectiva histórico-cultural, a qual tem na psicologia uma “lei de dupla formação” – interpsicológica e intrapsicológica – que envolve não apenas a mediação entre o sujeito e o objeto, mas a relação destes com o conhecimento. Em suma,

Utilizando-se de uma analogia entre os instrumentos de trabalho considerados por Marx como mediadores entre o trabalhador e o objeto de trabalho, Vygotsky destaca os signos (representações da realidade que auxiliam no desempenho da atividade psicológica) como o elemento mediador entre o organismo e o meio. Trata-se, com isso, de entender que os instrumentos de trabalho mediatizam originariamente a atividade humana, e os signos, como representação da realidade, mediatizam a atividade psicológica. Davydov e Zinchenko consideram que os signos, segundo ele, 'possibilitam ao homem criar modelos imaginários e operar com eles, planejando maneiras de resolver diferentes tipos de problemas. [...] os signos são uma das bases mais importantes da formação e do funcionamento da consciência' (1994, p.164) SCALCON (2002, p.53).

Gonçalves (1998) expõe que a concepção de ser humano presente na Pedagogia Histórico-Crítica associa-se aos princípios do materialismo histórico-dialético: importância da mediação na formação unilateral de ser humano; em outros termos:

A educação também é responsável pela aquisição dos elementos fundamentais à constituição da humanidade por cada indivíduo, mas esta humanidade não é apreendida da mesma forma que a pedagogia tradicional: a aquisição de uma essência imutável, universal e a-histórica. O conceito de ser humano na pedagogia histórico-crítica deriva-se de concepções marxistas: o ser humano possui uma essência, mas esta é compreendida como os resultados da atividade humana social e histórica. Nesta concepção entende-se que o homem está em permanente construção, identificando-se com os resultados mais humanizadores da história. GONÇALVES (1998, p.41)

Dessa forma, observa-se a necessidade de compreender o homem dentro do desenvolvimento histórico, buscando humanizá-lo com os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo, por meio do processo de ensino direto e intencional, promover seu desenvolvimento. O processo de formação do homem, portanto, deve ser amplo, com vistas à sua formação unilateral sob os pressupostos marxistas de formação de homem.

#### *6.3.2.4 – Concepção de Educação*

A aproximação da concepção de educação é visualizada a partir da defesa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à especificidade do ensino escolar (conteúdo) e

às outras formas de educação<sup>42</sup>, pois se trata da transmissão epistemológica do conhecimento, favorecendo, por um lado, a construção da consciência filosófica, e, por outro, a superação do senso comum; aproxima-se também do entendimento da Psicologia Histórico-Cultural que observa a defesa e a direção do trabalho escolar frente ao desenvolvimento do pensamento teórico, mais complexo que o pensamento empírico, desde as séries iniciais da escolarização. Estas defesas asseguram a especificidade do ensino escolar dada sua contribuição para o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, uma vez que

Compreendemos que a necessidade de desenvolvermos o pensamento teórico nos alunos não limita-se, apenas, a uma situação mais adequada às novas técnicas produtivas e desempenho no mercado de trabalho. Sem o nível superior de desenvolvimento da abstração e generalização, sintetizadas no pensamento teórico, o indivíduo não desenvolve as ferramentas cognitivas necessárias na apropriação de objetivações humanas importantes que sintetizam as máximas possibilidades do desenvolvimento cultural, artístico e científico da humanidade. GONÇALVES (1998, p.161)

Na ausência de um nível razoável de conhecimento da língua, das ciências, da história, etc., o indivíduo não tem os requisitos básicos para compreender minimamente a produção cultural humana acumulada na literatura, política, filosofia, etc.. É claro que esta genericidade continuará a existir, a ser desenvolvida, pois sempre existirão pessoas que poderão assimilá-las e desenvolvê-las; mas se a escola pública não preocupar-se em socializar ou democratizar estes saber a toda a população, está garantindo a perpetuação deste saber nas mãos de uma elite intelectual; portanto, ao invés de um direito de cada ser humano, continuará a ser privilégio de poucos. GONÇALVES (1998, p.162)

Dessa forma, o significado atribuído ao trabalho educativo e às relações e concepções entre homem, educação e sociedade são tão importantes para a Pedagogia Histórico-Crítica como para a Psicologia Histórico-Cultural, pois não basta apenas, no nível do discurso, proclamar a “qualidade” da educação, sendo que, nas sociedades classistas, a qualidade assume o lado perverso da sua dualidade pedagógica, ou seja, conforme declara Gonçalves (1998, p.183-184) de que no discurso dominante que

---

<sup>42</sup> Em verdade, “Acredito que a escola não deve abarcar todas as tarefas culturais necessárias a uma determinada sociedade como o ensino de datilografia, computação, teatro, culinária, etc.; pois a escola não é o único (apesar de ser o mais importante), veículo transmissor de cultura. O Estado deveria garantir outras instituições como bibliotecas, casas de cultura, museus, etc., de modo que a escola possa concentrar-se no essencial, que está relacionado ao saber acumulado e sistematizado, as objetivações genéricas para-si” (GONÇALVES, 1998, 159).

valoriza a educação e a escola opera-se o movimento duplo de elitização da escola e, concomitantemente, da desvalorização da escola pública.

Assim, Gonçalves (1998, p.186) retoma os pressupostos da defesa do ensino para o processo de humanização a partir das relações entre a apropriação da genericidade humana historicamente acumulada em cada indivíduo singular e a sua objetivação, condicionada a posição que o indivíduo ocupa na sociedade e nas relações sociais estabelecidas (alienada ou humanizadora). Nesse sentido, a escola tem uma função política para a realização do processo e transmissão/assimilação do saber escolar, bem como o educador deverá assumir a direção do ensino, para a qual o seu trabalho docente é entendido como imaterial – isto é, quando produtor e produto não se separam –, ganha sentido e importância, caso contrário,

Se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social. (DUARTE, 1993: 56 apud GONÇALVES, 1998, p.187).

Segundo a pesquisa de Facci (1998), consonante à perspectiva de Davidov e Markova (1987, *apud* Facci, 1998), a educação escolar não deve se restringir ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, mas também preparar a criança para um complexo e prolongado estudo. A escola, dentro desta ótica, deve preparar o pensamento abstrato e teórico a partir da sistematização e organização dos conhecimentos científicos transmitidos pelo professor e assimilados pelos alunos.

Em ambas as correntes pedagógicas observam-se o papel central da educação para o desenvolvimento dos homens e, consequentemente, da própria sociedade.

#### *6.3.2.5 – Concepção do Ato de Ensinar – O Processo de Ensino-Aprendizagem*

Segundo Gonçalves (1998), a concepção de educação da Pedagogia Histórico-Crítica tem cunho escolar, com o objetivo político de transformação do senso comum em consciência filosófica, do qual a autora destaca:

Ao integrarem-se no sistema escolar já apresentam idéias, noções, conceitos, apropriados em outras instâncias sociais; ou seja, ao entrarem para a escola os educandos já possuem o chamado “senso comum”, o qual organiza elementos da ideologia dominante reelaborados, como também elementos trazidos de sua própria classe. Esses elementos estão na essência do senso comum e constituem seu *núcleo básico*. O professor pode desarticular as idéias que vão sendo elaboradas pelos sujeitos, no sentido de uma consciência de classe, articulando-as em torno da ideologia dominante; ou propor uma reorganização destas idéias desarticulando ou naturalizando a ideologia dominante: assim ele estará contribuindo com a construção da *consciência de classe* e transformação da realidade social. (GONÇALVES, 1998, p.41)

Ou ainda, de forma mais objetiva,

Em síntese, a escola tem uma função política, especificamente pedagógica, que realiza-se através da relação conteúdo/forma do processo de transmissão/assimilação do saber escolar. (GONÇALVES, 1998, p.43)

Raquel Gonçalves (1998) frisa a **contribuição** da Psicologia Histórico-Cultural à Pedagogia Histórico-Crítica, em relação ao processo entre ensino e desenvolvimento, com respeito a:

(a) a atribuição do papel da escola no desenvolvimento psicológico da criança (ontogênese), isto é,

A apropriação sistemática do conhecimento acumulado e organizado fazem da atividade escolar o instrumento mais importante do desenvolvimento psicológico; mas a escola deve compreender as leis que o determinam para contribuir ativamente na formação e desenvolvimento de novas estruturas psicológicas. Isto significa que a educação escolar deve conhecer as leis que regem o desenvolvimento psicológico, como uma das condições necessárias para atingir o resultado esperado. Dentre outros fatores, a escola deve respeitar a zona de desenvolvimento proximal e o nível de desenvolvimento real de cada aluno na organização e transmissão do saber. (GONÇALVES, 1998, p.131)

Por sua vez, na pesquisa de Facci (1998), observa-se a preocupação do processo de ensino-aprendizagem em iniciar desde a infância os processos de formação dos conceitos científicos, por compreender que a formação dos conceitos não é decorrente de mera associação, mas uma operação intelectual de generalização, mesmo cientes de a formação e seu desenvolvimento das funções intelectuais somente se completarem na adolescência. É importante, como destaca a autora, a compreensão da importância da

relação do ensino na promoção do desenvolvimento, as relações do desenvolvimento intersíquico e intrapsíquico, as zonas de desenvolvimento atual e próximo e as fases das atividades principais em cada período do desenvolvimento.

O processo de ensino-aprendizagem, considerando ambas as correntes pedagógicas, deve proporcionar a aquisição dos conhecimentos científicos, observando o movimento dialético e histórico do seu conteúdo, transmitido de forma intencional; bem como o ensino deve ser orientado para a promoção do desenvolvimento das zonas proximais, como garantia da formação das funções psicológicas superiores e da formação dos conceitos científicos.

A tese de Bacinski (2007), ao perscrutar a questão didático-metodológica do ato de ensinar em sua investigação, observa a correlação entre os passos formais da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvidos por Saviani e aprofundados por Gasparin; com os procedimentos metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvidos por Vigotski. Assim, de acordo com o estabelecido pela autora, estariam configurados e correlacionados os métodos didático-pedagógicos de ambas as correntes:

<b>Psicologia Histórico-Cultural</b> <b>Níveis de Desenvolvimento - Vigotski</b>	<b>Pedagogia Histórico-Crítica</b> <b>Passos Formais – Saviani/Gasparin</b>
Zona de Desenvolvimento Atual/Real	Prática Social (Inicial)
Zona de Desenvolvimento Próximo/al	Problematização e Instrumentalização
Zona de Desenvolvimento Potencial	Catarse e Prática Social (Final)

Já para Mattiazzo-Cardia (2009), a Psicologia Histórico-Cultural contribui de forma decisiva para que se possa trabalhar com a Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente, no que tange os aspectos da didática: a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para a autora, a Psicologia Histórico-Cultural desenvolve uma periodização que trata da teoria principal da criança, bem como dirige a atividade para o desenvolvimento das zonas de desenvolvimento próximo/proximal, ao invés da zona de desenvolvimento real/atual, bem como com o ensino conceitual/científico. Vale ressaltar que esse processo é o que permite o desenvolvimento do homem, uma vez que esse processo resulta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A seguinte passagem da autora permite elucidar essa relação:

[...] na escola, pretende que os alunos desenvolvam as suas funções psicológicas superiores para que possam assimilar (não apenas decorar e repetir) os conceitos científicos (significado da palavra), cujo ensino deve levar em conta que a sua aprendizagem fica facilitada pela vinculação com os conceitos espontâneos já adquiridos pelos estudantes. (MATTIAZZO-CARDIA, 2009, p. 60)

#### *6.3.2.6 – Concepção de Professor*

Segundo Gonçalves (1998), a relação estabelecida entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica está na demarcação do papel do professor não apenas como mediador, mas como quem irá dirigir a atividade de estudo do aluno, visando o desenvolvimento da zona proximal, da melhor maneira didático-pedagógica.

De acordo com Facci (1998), para desenvolver o trabalho docente, o professor necessita compreender os elementos de formação pelos quais a natureza humana adentra a natureza da educação, tal como aponta a Pedagogia Histórico-Crítico. Por outro lado, a Psicologia Histórico-Cultural ressalta que, para desempenhar tal papel, o professor deve apresentar as propriedades necessárias para realizar a mediação intencional e consciente, dirigida para a apropriação do conhecimento pelo aluno, de forma crítica e com atuação na zona de desenvolvimento próximo, de modo que o ensino promova o desenvolvimento.

Em resumo, o professor tem um papel preponderante para orientar o processo educativo e de intervir, de forma direta e intencional, na mediação entre o sujeito e o conhecimento. Para isso, o professor deve ter um conhecimento científico com pleno domínio e constantemente atualizado, além de estar ciente da importância do seu papel na formação humana.

#### *6.3.2.7 – Concepção de Aluno*

Embora as pesquisas não abordem especificamente o papel do aluno, devemos observar a sua compreensão de acordo com os aspectos da concepção do desenvolvimento e a sua promoção através do ensino. Sobre esta questão, pretendemos elaborá-la de forma mais concisa nos próximos passos da pesquisa.

### *6.3.3 – Rupturas nas Ideias Pedagógicas – Aspectos Comparativos do Ato de Ensinar a Pedagogia Tradicional como Antítese da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural*

Os resultados parciais atingidos até o momento permitem esboçar as aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural e como têm sido abordadas na produção acadêmica e científica. Porém, em relação às rupturas, é necessário um maior aprofundamento teórico, principalmente relativo ao (des)conhecimento das bases “tradicionais” arbitrariamente configuradas pela invenção da tradição, para podermos ir além dos discursos pedagógicos que se utilizam do recurso linguístico da tensão entre o “tradicional” e o “moderno/revolucionário” e esclarecer estes aspectos.

### *6.4 – À guisa de conclusão*

Os resultados parciais que obtivemos em nossa investigação permitem estabelecer algumas considerações que deverão ser confrontadas com os dados que serão analisados na próxima etapa da pesquisa. Entretanto, já permitem-nos vislumbrar importantes questões que corroboram nossas hipóteses iniciais e trouxeram à tona novas questões que se mostraram pertinentes para o delineamento da pesquisa.

É importante frisar que, embora aproximados pela defesa do ato de ensinar, nenhum trabalho foi produzido em termos conceituais para verificar tal similaridade teórica entre as correntes pedagógicas. Da mesma forma, as aproximações possíveis entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, até o momento, vislumbram os aspectos do materialismo histórico dialético utilizando as categorias marxistas para apontar seus vínculos e possíveis aproximações a partir dos pressupostos semelhantes de suas teorias. Ainda na relação de aproximação, com base no materialismo histórico-dialético, as correntes pedagógicas são tratadas como complementares, ou seja, na busca da aproximação da Pedagogia e da Psicologia Marxista como duas esferas distintas (ciências) que se entrecruzam.

O estranhamento e mesmo o dogmatismo muitas vezes encarado pela incorporação do materialismo histórico-dialético nas ciências pedagógicas e psicológicas, principalmente nas abordagens da Psicologia Histórico-Cultural no

contexto da Revolução Russa, como aponta a literatura especializada, deixam de observar, como ressaltado por Yazlle (1997, *apud* Gonçalves, 1998), que os princípios do ideário liberal – a saber: individualismo, liberdade, igualdade de oportunidade, propriedade, segurança e harmonia social – também foram incorporados nas ciências e na própria psicologia. Dessa forma, é preciso desocultar as ideias políticas das ideias educacionais, muitas vezes naturalizadas e neutralizadas, que geram desconhecimento das ideologias empregadas na prática social e, principalmente, no campo da educação. Tal ação é urgente, como têm demonstrado as pesquisas que se colocam na perspectiva contra-hegemônica de desvelamento e denúncia das ideias hegemônicas.

É importante apontar que as relações entre as ideias pedagógicas e psicológicas passam pela sua desvinculação no contexto escolar; as relações mecanicistas, que se aproxima da Pedagogia Tradicional, e as relações contextualizadas, encontradas na Pedagogia Histórico-Crítica e, essencialmente, na Psicologia Histórico-Cultural.

A **aproximação** destas correntes à caracterização “tradicional” se deve à permanência da tradição inventada pela renovação que tem apontado o aspecto negativo do ato de ensinar, ou seja, são correntes e ideias pedagógicas hegemônicas, de cunho liberal e pós-moderno, que veem a transmissão do conhecimento e, principalmente, da vertente crítica em educação, como um risco à manutenção do *status quo*. Por outro lado, as **rupturas** são evidenciadas pelos autores que se debruçam sobre estas correntes pedagógicas, apontando os distanciamentos ao tradicional, mesmo quando observadas/configuradas arbitrariamente como tradicionais, isto é, nenhuma teoria e teórico se denominam e, principalmente, busca se distanciar deste conceito.

Em relação às rupturas entre a **concepção de sociedade**, se estabelece a **ruptura** entre a Pedagogia Tradicional e as outras duas correntes pedagógicas, seja pela compreensão da educação isolada do contexto social, seja pela ligação com os interesses hegemônicos da sociedade liberal; da mesma forma, as ideias pedagógicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural são **aproximadas** pela concepção da sociedade socialista comunista, embasada nos princípios do materialismo histórico-dialético.

A **aproximação** arbitrária entre as três correntes pedagógicas é atribuída de acordo com a concepção de educação: a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. A **ruptura** entre a Pedagogia Tradicional em relação às abordagens da Pedagogia Histórico-Crítico e a Psicologia Histórico-Cultural se deve à observação “vertical”/conceitual do ato de ensinar, ou seja, enquanto a Pedagogia

Tradicional observa o distanciamento entre educação e sociedade, tomando o conhecimento como um processo de acumulação positivista da produção do conhecimento e a sua transmissão estática das verdades produzidas, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural entendem como íntimas as relações entre educação e sociedade, além de analisarem o conhecimento acumulado dentro do processo histórico, dinâmico e dialético, que não se esgota, pois a aquisição destes conhecimentos impulsiona saltos quanti-qualitativos na produção de novos conhecimentos, gerando o desenvolvimento na prática social.

Em sentido geral, observa-se que a análises comparativas têm enfatizado em maior grau de reciprocidade a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ao passo que as aproximações e as rupturas com a Pedagogia Tradicional encontram-se matizadas sob diferentes aspectos e interpretações, inclusive porque esta corrente está envolta de um paradigma a ser desvendado: a tradição ou a invenção da tradição? Nesse caso, passamos a tecer as considerações finais de nossa pesquisa de mestrado, com a finalidade de responder aos questionamentos percorridos ao longo de nosso trabalho.

## Considerações Finais

"Todavia, neste mundo, as sínteses últimas ainda estão por ser descobertas" CORTÁZAR (1985, p.53).

“Trazendo essas palavras para mais perto, a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que envolve e a matriz cognitiva que se põe em jogo não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas. Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente positivada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial” (MORAES, 2003, p.165).

Ao finalizarmos a presente pesquisa, averiguamos que o **tema** sobre o qual discorremos não se encerra nesta pesquisa; há muitas questões que permeiam as idéias pedagógicas e as correntes pedagógicas em disputa, isto é, tanto as correntes hegemônicas e não-hegemônicas, quanto as correntes contra-hegemônicas. Ainda nesse sentido, qualquer tentativa de aproximação e de ruptura deve ser investigada como decisões e implicações políticas acerca de que o ato de ensinar envolve determinado paradigma.

Em sentido geral, conseguimos atingir os **objetivos** planejados para a pesquisa, haja vista o atendimento dos **objetivos específicos**: foi-nos oportuno o levantamento das teses e dissertações, bem como proceder à análise das categorias elencadas; bem como o segundo objetivo, correspondente à relação entre o “tradicional” e o “moderno”, oriundo do próprio desenvolvimento da pesquisa, demonstrou-se ao mesmo tempo frutífero e permeado de lacunas que devem impulsionar novas pesquisas. Ademais, o cumprimento destes objetivos permitiu que pudéssemos lançar nossa interpretação acerca do ato de ensinar nestas três correntes pedagógicas e no modo como a defesa do ato de ensinar está implicado nas suas ideias pedagógicas.

O balanço obtido com a revisão bibliográfica nas teses e dissertações no portal da CAPES foram fundamentais para captar a “representação” do ato de ensinar nas ideias pedagógicas das correntes analisadas, bem como de compreender a relação entre o “tradicional” e o “moderno” que constituem a formulação dessas correntes.

O primeiro capítulo, portanto, nos serviu de base para avaliarmos o processo de análise, bem como os resultados das nossas reflexões, ademais, nos permitiu discorrer sobre as inflexões decorrentes da pesquisa. O referencial teórico-metodológico é um guia que nos serve de apoio para garantirmos o compromisso com a verdade histórica, tomando os cuidados de observar a circularidade, a continuidade e as rupturas que ocorrem nos diferentes tempos históricos, bem como as suas exigências, e a forma como essas ideias são apropriadas, representadas e implicações na sociedade. Os cuidados e a atenção permitida nas categorias de análise das ideias pedagógicas demonstram, portanto, a necessidade de critérios da racionalidade científica e o compromisso com a “verdade”.

O nosso segundo capítulo nos levou a compreender, na larga margem histórica com que lidamos, isto é, do Iluminismo à Contemporaneidade, a verificação do modo pelo qual o discurso educacional reflete a defesa e a negação do ato de ensinar. Em outros termos, quisemos com ele demonstrar que no momento de decisão e de escolha política na formação de uma nova sociedade e do novo modo de compreender o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, ou seja, no período das Revoluções (Francesa e Inglesa), bem como do Movimento Iluminista, optou-se pela permanência do antagonismo social, fruto do pensamento liberal do capitalismo; bem como pelo dualismo, tanto educacional quanto pedagógico, no que tange a apropriação dos bens culturais. É, também, nesse intercurso temporal em que o “velho” e o “novo” adquirem um *status* interessante, afinal, o novo visa superar o antigo, porém, as decisões e as escolhas para se realizar, muitas vezes, decorreram de contradições surgidas no movimento dinâmico do período.

A democratização do conhecimento e, assim, do ato de ensinar, embora defendida como forma de “*Iluminar*” à nova sociedade e a formar o novo homem, encontrou barreiras de superar o *status* da educação que distinguia as classes antagonicamente dispostas na sociedade capitalista. Os debates anunciados por Carlota Boto (1999), Ana Maria Moura Lins (2003) e em Eric J. Hobsbawm (1981), demonstram como os pensadores liberais, desde o liberalismo clássico ao liberalismo contemporâneo, passando pelo Estado de Bem Estar Social, sempre enfatizaram o dualismo pedagógico nos tempos de superação do dualismo educacional, isto, entre o acesso à educação e a sua negação. Nesse sentido, embora o acesso tenha sido garantido nas sociedades liberais, desde o Iluminismo e a Revolução Francesa, o conteúdo de acesso e os objetivos de formação sempre foram distintos entre as classes sociais. Tal

distinção, portanto, pode ser captada pelas ideias pedagógicas das correntes educacionais que defendem ou negam o ato de ensinar.

As implicações dessa discussão, presente em nosso segundo capítulo, visaram, portanto, compreender a problemática entre a defesa e a negação do ato de ensinar, como demonstrou Duarte (1998) alegando de que forma passa a ser considerado o ensino nas ideias pedagógicas, ou seja, os aspectos positivos e os aspectos negativos do ato de ensinar. Assim, o caráter negativo do ensino representado pelas propostas pedagógicas da Escola Nova, do Construtivismo e do SocioInteracionismo; e o caráter positivo representado pela Pedagogia Tradicional (transmissão de conhecimento) e as propostas marxistas de educação: Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural/Vigotski. Nesse sentido, imbricam duas questões antípodas: de um lado, o aspecto positivo do ensino demonstrado por estas correntes e, por outro, a atribuição negativa da aproximação do “tradicional” em suas ideias pedagógicas. É nesse âmbito que se justifica a necessidade da investigação para desvelar não apenas as formas de representação, ou seja, de apropriação destas correntes educacionais, mas principalmente as razões do movimento crítico em tomá-las, muitas vezes, como sinônimos.

Ao dar margem a essa implicação, discorreremos sobre as teorias que vêem o ato de ensinar de forma negativa neste capítulo, retomando os princípios gerais da Escola Nova e do Construtivismo na segunda parte do segundo capítulo, buscando uma síntese do que se contrapõe às correntes que defendem o ato de ensinar; inclusive, como forma de perscrutar os motivos para aproximá-las e averiguarmos até que ponto podem ou não ser tomadas como ideias pedagógicas similares.

Os capítulos seguintes, portanto, buscaram a partir da produção acadêmica científica, isto é, as teses e as dissertações presentes no portal da CAPES, analisar a representação do ato de ensinar nestas correntes e, a partir desta análise, avaliar a circularidade, a continuidade e a ruptura das ideias pedagógicas nas correntes que apreendem o ato de ensinar como aspecto positivo. Portanto, ao retomarmos os questionamentos iniciais, podemos avaliar os resultados obtidos em nossa investigação.

Os questionamentos basilares da pesquisa foram:

*Seria possível a aproximação da Pedagogia Tradicional com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Psicologia Histórico-Cultural? Em que medida há aproximações e rupturas nas ideias pedagógicas? Quais os interesses em aproximá-las*

*ou em distanciá-las? Quais serão as implicações da representação do ato de ensinar no movimento de defesa e negação da educação? Elas permitem observar as tensões e as relações de continuidade, de ruptura e de circularidade nas ideias pedagógicas do ensino? Em que sentido a defesa do ensino por essas correntes permite aproximá-las ou distanciá-las?*

Com a finalidade de responder a estas questões, utilizamos as seguintes categorias de análise: concepção de sociedade, concepção de homem, concepção de educação, concepção do ato de ensinar (processo de ensino aprendizagem), concepção de professor e concepção de aluno; portanto, foi por meio dessas categorias que chegamos aos resultados finais da nossa pesquisa. Para tal, iremos retomar as compreensões gerais obtidas nas representações de cada uma das correntes pedagógicas e na representação comparativa destas e, posteriormente, apresentar as nossas reflexões.

A **Pedagogia Tradicional**<sup>43</sup> foi a corrente pedagógica que, ao contrário do que muitos pensam, inclusive pela cristalização da ideia que se faz desta corrente, demonstrou o quanto (des)conhecemos seus pressupostos para além da crítica e do *slogan/metáfora* ao qual tem sido recrudescida. Ao fazer o levantamento das nossas pesquisas, nos deparamos com uma série de pesquisas que utiliza(va)m o termo “tradicional/tradição”, porém, sem demonstrar conceitualmente do que se trata e, portanto, utilizando-o como recurso lingüístico e político de avaliar o avanço da proposta frente à imagem pré-concebida do que foi arbitrariamente denominado como tal. As teses e as dissertações selecionadas por nós, que realizavam, como um dos critérios impostos por nós, a discussão/reflexão conceitual das ideias pedagógicas da corrente em questão, permitiram-nos levantar a hipótese da **invenção da tradição pelo movimento renovador** e, ainda, as formas político-lingüísticas com que foi permitido promover o (des)conhecimento para além da crítica desta corrente, por meio da discussão de **Israel Scheffler e Inês Dussel e Marcelo Caruso**.

Portanto, a *representação* obtida da concepção de sociedade, de homem e de educação, bem como a concepção do ato de ensinar (processo de ensino aprendizagem), de professor e de aluno; ultrapassaram o sentido da crítica auferida a essa corrente pedagógica ou demonstrando que tal representação se obtém do movimento renovador. É substancial essa constatação, uma vez que nenhum autor e nenhuma obra são auto

---

<sup>43</sup> A **Pedagogia Tradicional** é abordada em nosso terceiro capítulo.

denominadas tradicionais, ou seja, o cunho negativo da tradição foi imputado a determinadas ideias pedagógicas de forma arbitrária, demonstrando as lacunas do conhecimento frente à hipótese da sua invenção e a averiguação se esta crítica encontra respaldo no testemunho autoral e teórico dos personagens da história da educação, muitas vezes tomados como tais.

Doravante, a relação entre o “tradicional” e o “moderno” no interior das ideias pedagógicas denominadas como tradicional se mostraram frutíferas do ponto de vista de demonstrar os passos que podemos, em momento oportuno, investigar de que modo esta tensão permitiu a invenção da tradição, por um lado e, por outro, investigar como essa relação dialética tem conduzido as ideias pedagógicas de modo geral. Em outras palavras, essa relação foi inicialmente abordada por alguns dos trabalhos analisados por nós, como Cordeiro (2002), Augusto (2003) e, ainda que sob o ponto de vista e por meio de outro objeto, em Dussel e Caruso (2003); cabendo, ainda, muitas investigações que ficam abertas à empreitada de novas pesquisas nossas e daqueles que se dispuseram a desvendar tais relações, suas implicações e suas conseqüências.

A **Pedagogia Histórico-Crítica**<sup>44</sup> fora analisada por meio das teses e das dissertações, encontrando dois pólos distintos: os que operaram no sentido de averiguar os avanços dos seus pressupostos, seja pela avaliação da sua implementação seja pela continuidade do desenvolvimento teórico, aplicando o método no âmbito da didática geral e da didática de disciplinas específica; como também os que operaram no sentido da crítica a sua proposta. A própria *representação* desta corrente pedagógica, demonstra esse movimento, do qual elaboramos uma síntese das suas críticas, inclusive, algumas delas reconhecidas pelo seu fundador, Dermeval Saviani; e a demonstração da *representação* do ato de ensinar via as categorias de análise.

De modo geral, a *representação* obtida demonstra a orientação dessa corrente educacional para a transformação da consciência dos homens (do proletariado) e a construção de uma nova sociedade de cunho socialista comunista; ao qual o homem e o processo educacional estariam vinculados com a formação omnilateral e a apropriação científica (consciência filosófica) do conhecimento e do desenvolvimento sociocultural da sociedade de novo tipo. O processo de ensino aprendizagem, portanto, o **ato de ensinar** é encarnado no método crítico dialético desenvolvido por Dermeval Saviani, constituindo cinco passos “*formais*”, segundo os pesquisadores analisados, em

---

<sup>44</sup> A **Pedagogia Histórico-Crítica** foi o tema abordado em nosso quarto capítulo.

consonância com o método de Herbart; a partir do qual, o professor é representado como o indivíduo com maior experiência sociocultural e portador dos conhecimentos científicos que deve apresentar, problematizar e discutir a prática social e o conhecimento junto com o aluno, sendo este, representado no início do processo como o desnível do conhecimento e ao final deste, com a apropriação científica tal qual a do professor com a finalidade de transformação social.

A relação entre o “tradicional” e o “moderno” nessa corrente pedagógica está intimamente ligada a dois elementos fundamentais para captar as implicações desse processo. O primeiro refere-se à tônica advinda do movimento renovador das décadas de 1920 e 1930, vinculadas a Escola Nova, em sua investida contra o Ensino Tradicional, ao qual operou, por assim, embora sob outro discurso, as mesmas implicações da dualidade educacional anterior, ou seja, ao naturalizar as diferenças sociais a vincular a aprendizagem conforme a realidade e o interesse da criança, por si só, reflete as distinções educacionais em uma sociedade de classe. O segundo, por sua vez, ainda permeado com as ideias escolanovistas da superação do “velho” pelo “novo”, emerge nas décadas de 1970 e 1980, no ideário de superação do tecnicismo/tradicional por meio do construtivismo. Tais ideias, por sua vez, também ligam-se ao paradigma societário, uma vez que no primeiro momento ainda está em efervescência à necessidade de buscar a formação do novo homem no Brasil, o homem republicano; e, no segundo momento, a busca de alternativas democráticas de educação e de formação necessária no momento de (re)democratização do país.

A **Psicologia Histórico-Cultural**<sup>45</sup> apresenta-se particularizada ao contexto da Revolução Soviética, atrelada ao materialismo histórico-dialético, cujo desenvolvimento contou de forma dinâmica e intensa com um grupo teórico que se consolidou em torno de Vigotski: Leontiev e Luria, Elkonin e Davidov. A *representação* portanto das ideias dessa corrente apresentam-se pela indissociabilidade entre educação e psicologia, bem como a orientação do materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico como orientação do desenvolvimento teórico. As ideias pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural são paradigmáticas entre as demais correntes pedagógicas, haja vista a particularidade do constructo teórico quanto ao alcance da teoria que representa, sem sombra dúvida, uma das maiores correntes para se pensar a formação

---

<sup>45</sup> A **Psicologia Histórico-Cultural** foi investigada por nós no quinto capítulo de nossa dissertação.

plena do “homem” no socialismo comunismo quanto a capacidade dessa formação somente ser realizável em sociedades deste tipo.

As *representações* obtidas asseguram a concepção de sociedade ao socialismo comunismo que, por sua vez, asseguram a formação do homem e da educação dentro dos princípios do materialismo histórico-dialético. A representação da concepção de educação está intimamente vinculada ao postulado de que é a “**educação que promove o desenvolvimento do homem**” e, desse modo, desenvolve os pressupostos da psicologia e suas implicações no desenvolvimento do psiquismo humano, considerando, principalmente, a periodização sociocultural do desenvolvimento, relacionada às linhas de atividade principal e secundária que conferem uma nova estrutura psíquica ao indivíduo, devendo ser direta e intencionalmente desenvolvidas pelo professor/adulto com a finalidade de desenvolver as funções psicológicas superiores. Para atingir as funções psicológicas superiores, a educação deve orientar-se para trabalhar com as zonas de desenvolvimento próximo da criança/indivíduo, isto é, adiantando-se ao que a criança não sabe fazer, diferentemente do que ocorre naquelas correntes pedagógicas que trabalham apenas nas zonas de desenvolvimento real/atual da criança na qual ela própria faz por si mesma as atividades. É justamente com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da educação, que o indivíduo se desenvolve plenamente e as conquistas se refletem no psiquismo do homem no socialismo e na promoção sociocultural da humanidade.

Embora não tenha sido pormenorizada no capítulo da Psicologia Histórico-Cultural, muitas vezes a apreensão desta corrente tem sido equivocada ou, como já salientamos anteriormente, politicamente vinculada a concepções antagônicas, como ocorre com o ecletismo teórico, do qual destacamos os autores vinculados ao construtivismo e ao socioconstrutivismo. A maioria dos pesquisadores analisados por nós, bem como a apresentação dessa questão em nosso segundo capítulo, aponta para os cuidados e a atenção na avaliação da apropriação e da *representação* das ideias desta corrente com orientações vinculadas à concepção/princípios liberais.

Outro aspecto importante presente na Psicologia Histórico-Cultural se deve à relação entre o “tradicional”, o “moderno” e o “revolucionário”. O texto de Vigotski por nós analisado, revela o movimento dialético de superação do tradicional e do moderno na construção da proposta revolucionária para a Psicologia, o qual vincula a materialidade com a qual estavam inseridos (socialista comunista), o sentido histórico da construção do conhecimento e da psicologia, bem como o próprio momento de

construção da proposta, e a dialética em toda a discussão e na forma de discutir os princípios, as contribuições e os equívocos de cada uma das correntes e como a partir delas poder-se-ia criar uma psicologia geral, uma psicologia revolucionária. Em outros termos, o que pudemos apreender deste movimento é que se trata muito mais de uma síntese orientada pelo materialismo histórico na condução da dialética do que uma superação do tradicional pelo moderno. A própria discussão conceitual do movimento de chamar a atenção para a contribuição e os equívocos operados na psicologia com a finalidade de criar a psicologia do materialismo histórico-dialético já aponta a consciência diferenciada da relação entre o velho e o novo.

A **comparação das ideias pedagógicas da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural** demonstra que, embora muitas vezes nos deparamos com a comparação no âmbito verbal, nenhuma tese e dissertação se ocupou de comparar as três correntes pedagógicas. Da mesma forma, nenhuma produção acadêmico-científica traçou a comparação entre a Pedagogia Tradicional com a Pedagogia Histórico-Crítica ou com a Psicologia Histórico-Cultural, ao menos, em termos explícitos.

A comparação tem ficado a cargo da relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, **não havendo nenhuma ruptura** entre as ideias oriundas de cada uma dessas correntes pedagógicas. Em nossa análise do material acadêmico-científico, identificamos a *representação* destas correntes na perspectiva da **aproximação** em conformidade com o pressuposto do **materialismo histórico-dialético**. O outro aspecto de **aproximação** está relacionado ao aspecto da psicologia da educação ser ausente na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, fato este que tem motivado o uso dos aspectos psicológicos da Psicologia Histórico-Cultural em seus trabalhos, no campo da didática e na aplicação de disciplinas específicas, como em ciências e matemáticas. Doravante, não poderíamos deixar de mencionar que a Psicologia Histórico-Cultural **não é um suplemento** da Pedagogia Histórico-Crítica; o movimento de aproximação se deve ao fato da necessidade de não eliminar os aspectos da relação entre educação e psicologia, aprendizagem e desenvolvimento.

Poderíamos apontar o **distanciamento** entre as duas perspectivas no que tange ao desenvolvimento teórico, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica foi fundamentada nas décadas de 1970 e 1980, tendo encontrado muitas barreiras, não apenas infra-estruturais, colocando como proposta pedagógica que opera nas contradições para formar o homem e impulsionar a transformação da sociedade, como o próprio

movimento de tensão entre propostas político-pedagógicas antagônicas, bem como frente ao movimento crítico contra a Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, observa-se um movimento dinâmico e intenso no início da sua formulação, tendo sido dispersado ao longo do tempo; conforme afirma Saviani (2007), estão intimamente vinculados ao desenvolvimento teórico pesquisadores como Suze G. Scalcon, Gasparin, César Sátiro dos Santos e Ana Carolina Marsiglia. De outra perspectiva, a Psicologia Histórico-Cultural foi formulada no momento propício em que, na União Soviética, operava-se a aplicação do materialismo histórico-dialético em todas as ciências; porém, cabe ressaltar que muitas vezes esta aplicação se deu de modo mecânico, como o próprio Vigotski (1927) apontou no texto analisado por nós, como também, decorreu da perseguição do governo Stalinista a muitos teóricos em seu tempo, dentre eles, Vigotski e os autores vinculados a ele. Mas, de qualquer forma não podemos deixar de mencionar que o mapeamento da Psicologia Histórico-Cultural cobriu uma série de elementos e aspectos da formação humana no que tange à psicologia e à educação, demonstrando ser uma das correntes teóricas mais amplas e consistentes, nas quais seus teóricos mantêm uma unidade frente aos pressupostos e às orientações raramente encontradas.

Após essa retomada das considerações acerca do movimento de análise da *representação do ato de ensinar nas idéias pedagógicas da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural*, no qual apresentamos nossas reflexões neste momento de finalização da presente pesquisa (mas não de nossas reflexões sobre a temática), passamos agora a expor os movimentos de circularidade, de continuidade e de ruptura.

No que tange à **circularidade** das ideias pedagógicas foi possível detectarmos três aspectos fundamentais.

O primeiro aspecto diz respeito à **relação entre o “tradicional” e o “moderno”** na análise comparativa. Observa-se que esta relação tem sido apontada como um dos fatores de ruptura ou distanciamento entre as teorias, haja vista a formulação teórica frente a perspectiva da superação ou da dialética desta relação. Logo, essa relação, tal como anunciam Dussel e Caruso (2003), como também Le Goff (1990) tem sido uma das ideias de maior circularidade na História das Ideias Pedagógicas e, portanto, merecem maior atenção dos pesquisadores. A necessidade de atentar-se mais para as revelações nesse âmbito, pode ser conferida na seguinte passagem de Valdemarin (2004, p. 21-22):

Ignorar a forma específica que a contradição entre o velho e o novo assume no processo didático implica a tentativa de reproduzir o processo de produção do saber em âmbito inadequado. No processo de ensino, a contradição entre o velho e o novo manifesta-se de modo indiferente daquele de criação do conhecimento: o objeto de ensino aparece como um dado novo e desconhecido, operando uma abertura nas fronteiras do universo do conhecimento e esta sua condição de novidade permite o estabelecimento do contrato didático entre professores e alunos, dado que ele é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e oportunidade de aprendizagem. Em contrapartida e, numa segunda etapa, esse objeto deve aparecer como um dado velho, já conhecido e inscrito numa perspectiva daquilo que já é sabido. Essa elaboração é necessariamente mistificada, uma vez que esse objeto desconhecido acumulado como cultura. Ele é, portanto, a expressão subjetiva da contradição objetiva entre o velho e o novo, na qual o objeto introduzido é o suporte para aquisições subseqüentes. Essa contradição é resolvida no processo de ensino aprendizagem (quando bem-sucedida), no qual os objetos de ensino são vítimas do tempo didático e inserem-se num ciclo de estudos que tem a renovação como elemento constituinte.

O segundo aspecto é consonante à **relação entre educação e psicologia** buscada antes mesmo da “*revolução copernicana*”, cujo maior representante foi Jean Jacques Rousseau. A circularidade desta relação pode ser visualizada na aplicação mecânica presente nos princípios de Herbart, arbitrariamente denominado como um dos autores associados à Pedagogia Tradicional; como a importância da psicologia na teoria educacional, embora não desenvolvida, no interior da Pedagogia Histórico-Crítica, ficando a cargo do professor ou dos teóricos fazer tais intermediações, o que também demonstram, muitos dos trabalhos acadêmico-científicos que buscaram aproximar esta corrente com a Psicologia Histórico-Cultural; e, por fim, a intrínseca relação entre educação e psicologia, ou seja, a “*psicopedagogia*”<sup>46</sup> apresentada na Psicologia Histórico-Cultural.

O terceiro aspecto é dedicado à **transmissão do conhecimento** e, embora seja aqui apresentado como um aspecto de *circularidade*, uma vez que tem, desde o movimento Iluminista, erguido como uma bandeira de luz sobre o homem e a

---

<sup>46</sup> É importante não confundir o termo “Psicopedagogia” com o uso que se tornou comum na contemporaneidade, de modo que muito se tem evitado tratá-la sob esta perspectiva, para evitar os equívocos e os reducionismos com que tem sido abordada. De outro modo, ao ausentarmos o uso do termo, também incorremos no erro de considerar a Psicologia Histórico-Cultural, apenas como uma corrente psicológica, isto é, psicologizando-a. É mister compreender a indissociação entre educação e psicologia ancorados no materialismo histórico-dialético desenvolvido pela Psicologia Histórico-Cultural.

civilização, também se apresenta como um aspecto de *ruptura*, já que a transmissão do conhecimento assume uma postura política relativa às formas e ao conteúdo a ser transmitido, revelando a série de perguntas: o que, para que, para quem e por quê; transmitir, democratizar o conhecimento.

É possível dar-se conta, também, dos aspectos referentes à *ruptura* das ideias pedagógicas entre as correntes pedagógicas analisadas por nós a partir do aspecto anterior. A ruptura encontra-se ainda em termos iniciais, haja vista a necessidade de maior investigação da *representação* da Pedagogia Tradicional em relação aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Os aspectos relacionados à ruptura vinculam-se a concepção de sociedade, de educação e de homem: a Pedagogia Tradicional vincula-se à metafísica e ao princípio liberal, ao contrário dos princípios vinculados ao materialismo histórico-dialético das outras duas correntes, o que resulta em concepções distintas, senão antagônicas. A forma de tratamento do conhecimento e da sua transmissão, a maneira como se pensa o desenvolvimento humano e a promoção da educação, as relações políticas entre educação e sociedade, demonstram as rupturas sinalizadas acima.

Para isso, não podemos deixar de recorrer ao materialismo histórico-dialético, bem como à necessidade do conceito, da teoria para proceder nossas análises e nosso planejamento. Tal como nos adverte Moraes (2003, p. 166):

Nessas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a função estratégica de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e seu papel em uma sociedade civil que se quer esvaziada de conflitos, conformada como “sociedade educativa”, harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural. De todo modo, tais questões transcendem, em muito, a discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa ou à educação; remetem, ao contrário, ao grande debate filosófico e científico contemporâneo. Esse é um dos mais interessantes desafios que temos de enfrentar.

Assim, cabe ao pedagogo/professor/profissional da educação a **consciência das implicações** das ideias pedagógicas (e políticas) das correntes e práticas pedagógicas adotadas, bem como as implicações que se operam na defesa e na negação do ato de ensinar. Ademais, é importante observar que as ideias pedagógicas mantêm as **tensões** em dois âmbitos: a relação entre o “tradicional” e o “moderno” e as correntes hegemônicas e contra-hegemônicas em disputa. A luta por uma educação de melhor qualidade não se realiza apenas no âmbito das ideias pedagógicas, mas

indissociavelmente, junto à ideias políticas, ou seja, uma sociedade baseada no antagonismo social não promoverá um sistema educacional que visa à promoção integral dos indivíduos, já que irá contra a natureza do seu sistema. Em outros termos,

Se o mundo virou do avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. Caem em desuso a escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais. O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exigem-se níveis crescentemente altos de aprendizagem, situados em um domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2003, p. 152)

É de fundamental importância realizarmos a luta e a defesa de uma sociedade socialista comunista, na defesa do ato de ensinar e no pleno desenvolvimento do homem, cuja centralidade da educação, na qual a intervenção do professor deve ser direta e intencional, promoverá o desenvolvimento do psiquismo humano e, consequentemente, impulsionará o desenvolvimento sociocultural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. **Da história à história da educação**. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). São Carlos/UFSCar, 1981. Orientador: Profo. Dr. José Cláudio Barriguelli.

\_\_\_\_\_. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p.61-86

ANDARADA, Luana Pimenta de. **O Professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. 2006. Orientadora: Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Lucci de Angelo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005. Orientadora: Profª Drª Raquel Salek Fiad

ARAUJO, Maria Cristina de Albuquerque. **A escola nova em Pernambuco: educação e modernidade**. Recife: Fundação da Cultura Cidade do Recife, 2002.

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil: As Contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin** São Paulo: Xamã, 2006 120p.

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal Para a Educação Infantil e Ganhe Grátis os Dez Passos Para se Tornar um Professor Reflexivo. In: **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, Abril/2001.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia na “Era das Revoluções”**: Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

AUGUSTO, Maurício Liberal. **Quando a teoria inventa a prática: Os discursos de ‘renovação’ frente ao ‘ensino tradicional’ de História**. Mestrado. Universidade de São Paulo/USP. Faculdade de Educação. Área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. SP: [s.n.], 2003. Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do paraná (1983-1994):** Legitimação, resistências e contradições. Dissertação de Mestrado. Unicamp/Campinas: 2007. Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo – Brasília: Hucitec – Editora da Universidade de Brasília, 2008. 6ª. Edição.

BALDAN, Merilin & OLIVEIRA, Beatriz A. O Dualismo Educacional na Historia da Educação Brasileira a Partir das Políticas Publicas: Quando o Crime não abala mais. In: **Cadernos da Pedagogia** Ano 02 Volume 02 Número 04 agosto/dezembro 2008

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O Ofício do Historiador**. Prefácio de Jaques Le Goff e Tradução de Lilia Moritz Schwarcz e André Telles. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Ed., 2001.

BLOCH, M. A. **Filosofia da escola nova**. SP: Companhia Editora Nacional, 1951.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Encyclopédia).

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2001. 3ª. Ed.

BRECHT, Bertold. **As Cinco Dificuldades Para Escrever a Verdade**. Tradução de Ernesto Sampaio (1934). [http://www.resistir.info/brecht/brecht\\_a\\_verdade.html](http://www.resistir.info/brecht/brecht_a_verdade.html). Arquivo Digital Acessado em 09/03/2008

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: De Gutenberg a Diderot**. Tradução: Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é história cultural?**. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Ed.,2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (ORG). **Representações: Contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

CERTEAU, Michel De. Primeira Parte – As Produções do Lugar. In: **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª. Ed. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 2008. p. 9-119

CHAVES, Eduardo O. C. O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e Suas Implicações Para a Educação In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 1-60

COLL [SALVADOR], César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Tradução de Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. **Falas do Novo, Figuras da Tradição: o Novo e o Tradicional na Educação Brasileira (Anos 70 e 80)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORTÁZAR, Julio. **O jogo da amarelinha**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. SP: Abril Cultural, 1985. Volume 1.

DAVIDOV, V. **La Enseñanza Escolar Y El Desarrollo Psíquico**. Tradução: Marta Shuare. URSS: Editorial Progreso, 1998.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (ORG); **História e História da Educação**. 3ª. Ed. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006. p. 17-24 (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1993. p. 99-146

\_\_\_\_\_. Concepções Afirmativas e Negativas sobre o Ato de Ensinar. In: **Caderno Cedex**, Vol. 19, no. 44 Abril/1998.

\_\_\_\_\_. (org). **Sobre o Construtivismo**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Críticas às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 4ª. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A Invenção da Sala de Aula**: Uma Genealogia das Formas de Ensinar. Tradução de Cristina Antunes. SP: Moderna, 2003.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1998.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **O Psicólogo nas Escolas Municipais de Maringá**: A História de Um Trabalho e a Análise de seus Fundamentos Teóricos. Universidade Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/Marília. Programa de Pós-Graduação em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira). Marília/SP: [s.n.], 1998. Orientador: Profo. Dr. Newton Duarte.

\_\_\_\_\_. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um Estudo Crítico-Comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FALCON, Francisco J. Calazans. História e Representação. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir (ORG). **Representações**: Contribuição a Um Debate Transdisciplinar. Campinas/SP: Papirus, 2000. p. 41-80

FREITAS, Marcos César. A micro-história e o conhecimento indiciário: uma trajetória de Ginzburg antecipada em Buarque de Holanda? In: \_\_\_\_\_. **Da micro-história à história das idéias**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 11-36

FRIEDMAN, Milton e FRIEDMAN, Rose D.. **Capitalismo e Liberdade**. Tradução de Luciana Carli. 3ª edição. SP: Nova Cultura, 1988.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, Emblemas, Sinais** – Morfologia e História. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180

\_\_\_\_\_. **O queijo e os vermes: O Cotidiano e as Idéias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição.** Tradução de Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. A Evolução da Historiografia Ocidental: Da História da Idade Média ao Materialismo Histórico-Dialético. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 118 - 137, mar. 2005 - ISSN: 1676-2584

GONÇALVES, Raquel. **Concepção Histórico-Social de Ser Humano e a Educação Escolar:** Contribuição Para Um Diálogo Entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/Marília. Programa de Pós-Graduação em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira). Marília/SP: [s.n.], 1998. Orientador: Profo. Dr. Newton Duarte

HAYEK, Friedrich A.. **O Caminho da Servidão.** Tradução de Leonel Vallandro. 2ª Ed. Porto Alegre/RS: Editora Globo, 1974..

HENRIQUES, Maria José Rizzi. **A Educação Brasileira na Década de 80:** A Pedagogia Histórico-Crítica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSCar, 1997. Orientador: Paolo Nosella.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (org). **A Invenção das Tradições.** Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 6ª. Ed. RJ: Paz & Terra, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções (1789-1848).** Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 3ª. Ed. RJ: Editora Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Era dos Extremos: O Breve Século XX (1914-1991).** Tradução: Marcos Santarrita. SP: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Era do Capital (1848-1875).** Tradução de Luciano Costa Neto. 14ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Era dos Impérios (1875-1914).** Tradução: Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. RJ: Editora Paz e Terra, 1998a. 10ª edição.

\_\_\_\_\_. **Sobre História.** Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b.

\_\_\_\_\_. **O Novo Século:** Entrevista a Antonio Político. Tradução de Allan Cameron (Italiano para o Inglês) e de Claudio Marcondes (Inglês para o Português). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IANNI, Octávio. **Estilos de Pensamento:** explicar, compreender, revelar. Araraquara/SP: Laboratório Editorial/FCL/UNESP e Cultura Acadêmica Editora, 2003.

KEYNES, John Maynard. **Teoria Geral do Emprego, do Juro e do Dinheiro.** Tradução de Augusto Souza. Brasil(SP/RJ) e Portugal (Lisboa): Editora Fundo de Cultura S. A., 1964.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: Quem Tem Medo de Ensinar?**. 4ª. Ed. São Paulo/Campo Grande: Cortez/Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002.

KOSSELECK, Reinhart. Uma História dos Conceitos: Problemas Teóricos e Práticos” In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 134-146.

\_\_\_\_\_. História Conceptual e História Social In: Reinhart Koselleck. **Futuro pasado** - Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993. (pp. 105-126)

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução: Beatriz Vieira Boeira e Nelson Boeira. 13ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. PARTE II – Do Problema à Hipótese. In: **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão [et. al]. Campinas/SP: Editora Unicamp, 1990.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo** Tradutor: Manuel Dias Duarte Lisboa/Pt: Editora Livros Horizonte, 1978 p. 145-200.

LINS, Ana Maria Moura. **Educação Moderna: Considerações entre o Projeto Civilizatório e as Lições do Capital**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & NASCIMENTO, M. Isabel Moura. **A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação no Brasil. In: **Revista HistedBr Online**. No. 14.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: Uma Introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

LUZURIAGA, Lorenzo. **La Educacion Nueva**. 6ª. Ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1961.

MATTIAZZO-CARDIA, Elisabeth. **Ensaio de Uma Didática da Matemática com Fundamentação na Pedagogia Histórico-Crítica Utilizand o Tema Seguridade Social como Tema**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências. Bauru/SP: UNESP, 2009. Orientador: Mara Sueli Simão Moraes.

MORAES, Maria Célia Marcondes (org). **Illuminismo às Avessas: Produção de Conhecimento e Política de Formação Docente**. RJ: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org). **Iluminismo às Avessas: Produção de Conhecimento e Política de Formação Docente**. RJ: DP&A, 2003. p.151-168

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. SP/RJ: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974. 1ª. reimpressão.

NETTO, José Paulo. *Relendo a Teoria Marxista da História*. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (ORG); **História e História da Educação**. 3ª. Ed. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006.. Coleção Educação Contemporânea. Vários Autores.

OLIVEIRA, Regina Maria Horta Barbosa de. **A Pedagogia Histórico-Crítica: Das Propostas Pedagógicas à Sua Implementação**. (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande/MS: [s.n], 2007. Orientadora: Silvia Helena Andrade de Brito.

ORSO, Paulino Jose. Neoliberalismo: Equívocos e Conseqüências. In: LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e Educação: em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p.163-184

PASQUALINI, Juliana C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural Para a Educação Escolar de Crianças de 0 a 6 Anos: Desenvolvimento Infantil e Ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara. Programa de Pós-Graduação em “Educação Escolar”. Araraquara/SP: [s.n.], 2006. Orientador: Profo. Dr. Newton Duarte.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. RJ: Editora Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia Genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis/RJ: Editora Vozes Ltda., 1972.

PIRES, Vivian Bearzotti. **Relatórios individuais de aluno – gênero discursivo relevante nas práticas pedagógicas alternativas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, SP : [s.n.], 2006. Orientador : João Wanderley Geraldi.

QUEIROZ, Cristina S. **A EDUCAÇÃO COMO ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA: UMA CRÍTICA ANARQUISTA AO CONSTRUTIVISMO**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2002. Orientador: Prof. Dr. Silvio D. O. Gallo

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal: Origens do Ensino Paulista**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

REIS, José Carlos. *Os Annales: a Renovação Teórico-Methodológica e “Utópica” da História pela Reconstrução do Tempo Histórico*. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (ORG); **História e História da**

**Educação.** 3ª. Ed. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006.. Coleção Educação Contemporânea. Vários Autores.

ROSSI, Paolo. Preâmbulo Para os Não-Filósofos Sobreviventes ao Acaso do Ocidente. In: **Naufrágios Sem Espectador: A Idéia de Progresso.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2000.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, César Sátiro dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino de Ciências.** Mestrado. Estadual Paulista – UNESP/Bauru, Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência. Área de Concentração: Ensino de Ciências. Bauru/SP: [s/n.], 2002. Orientador:

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky no Brasil: Uma Análise da Produção Acadêmica e Científica no Período de 1986 a 2001.** Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: [s.n.], 2006. Orientador: Profo. Hugo Otto Beyer e Profa. Beatriz Vargas Dorneles.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 36ªed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 9ª. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (ORG); **História e História da Educação.** Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006. 3ª. Edição. Coleção Educação Contemporânea. Vários Autores. P.7-14

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2007. Coleção Memória da Educação.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (ORG); **História e História da Educação.** 3ª. Ed. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006.

SCALCON, Suze Gomes. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: Articulando a Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Teoria na Prática e a Prática na Teoria: Uma Experiência Histórico-Crítica.** Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas/SP: [s.n.], 2003. Orientador: Dermeval Saviani.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação.** Tradução de Balthazar Barbosa Filho. SP: Saraiva e Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SEVCENKO, Nicolau. *Introdução*. In: **A Corrida para o Século XXI**: no Loop da Montanha-Russa. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2001.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como y ola veo** Editora Progresso: Moscu, 1990.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. O Longo Período do Esgarçamento do Pacto Social Liberal: Breves Considerações. In: LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p.131-162

SIQUEIRA, Mauro Torres. **Representações e Apropriações do Ensino Tradicional, Por Professores Alfabetizadores da Escola Pública**. Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP/Franca, Faculdade de História, direito e Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Franca,SP: [s.n], 2005. Orientadora: Djanira Soares de Oliveira e Almeida.

SOLE, Isabel; COLL, César; *Os professores e a concepção construtivista*. IN: COLL, C.; MARTINS, E.; MAURI, T.; MIRAS, J.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, .; ZABALA, A.; **O Construtivismo na Sala de Aula**. Tradução de Cláudia Schilling. 6ª. Ed. SP: Editora Ática, 1999..

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar do currículo no século XX**: ensino primário e ensino secundário no Brasil. SP: Cortez, 2008.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. A política para o ensino superior no governo Lula: uma análise crítica. In: **Cadernos da pedagogia** (UFSCar. Online), v. 1, p. 1-19, 2007

TRÓPIA, P. V. . A classe média em questão: o debate marxista sobre a inserção de classe dos assalariados não-manuais.In: **Trabalho Necessário** (Online), v. 6, p. 7, 2008

VAINFAS. Ronaldo. **Os Protagonistas Anônimos da História**: Micro-História. Rio de Janeiro/RJ: Campus, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as Lições de Coisas**: Análises dos Fundamentos Filosóficos do Método do Ensino Intuitivo. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*: Uma Investigação Metodológica. IN: \_\_\_\_\_. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. 2ª. Ed. SP: Martins Fontes, 1999.

VOVELLE, Michel (direção). Introdução. In: **O Homem do Iluminismo**. Tradução de Maria Georgina Segurado. Lisboa/Portugal: Editorial Presença, 1997. p. 7-28

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. “*O debate historiográfico da escola pública no Brasil*”. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & NASCIMENTO, M. Isabel Moura. **A Escola Pública no Brasil**: História e Historiografia. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

# *Apêndice*

**APÊNDICE A – Dados Quantitativos: Pedagogia Tradicional**

<b>Quadro 1 - Pesquisadores (Pedagogia Tradicional)</b>
Autores
Cristina S. QUEIROZ
Graziela Lucci de ANGELO
Jaime Francisco Pereira CORDEIRO
Maurício Augusto LIBERAL
Mauro Torres SIQUEIRA
Vivian Bearzotti PIRES

<b>Quadro 2 - Orientadores (Pedagogia Tradicional)</b>
Orientadores
Circe Maria Fernandes BITTENCOURT
Djanira Soares de Oliveira e Almeida
João Wanderley GERALDI
Olga MOLINA
Raquel Salek FIAD
Silvio D. O. GALLO

<b>Quadro 3 - Instituições de Ensino</b>	
Instituições	No.
Unicamp	3
USP (SP)	2
UNESP/Franca	1

<b>Quadro 4 - Natureza da Titulação</b>	
Nível de Ensino	No.
Mestrado	4
Doutorado	2

<b>Quadro 5 – Ano</b>	
Ano	No.
1999	1
2002	1
2003	1
2005	2
2006	1

<b>Quadro 6 – Área</b>	
No.	Área de Concentração
2	Linguagem
4	Educação
1	Serviço Social

## APÊNDICE B – Dados Qualitativos: Pedagogia Tradicional

<i>Nome Autor</i>	<i>Título Trabalho</i>	<i>Natureza</i>	<i>Ano</i>	<i>Orientador</i>	<i>IES</i>		
<i>Analisadas</i>	Cristina S. QUEIROZ	A Educação como Estética da Existência: Uma Crítica Anarquista ao Construtivismo	Mestrado	2002	Silvio D. O. Gallo	UNICAMP	
	Graziela Lucci de ANGELO	Revisitando o Ensino Tradicional de Língua Portuguesa	Doutorado	2005	Raquel Salek Fiad	UNICAMP	
	Jaime Francisco Pereira CORDEIRO	Projetando a Mudança: O Novo e o Tradicional na Educação Brasileira (Anos 70 e 80) - Um Estudo Sobre o Discurso Pedagógico a Partir da Imprensa Especializada	Doutorado	1999	Olga Molina	USP	
	Maurício Liberal AUGUSTO	Quando a Teoria Inventa a Prática: Os Discursos de Renovação Frente ao Ensino Tradicional de História	Mestrado	2005	Circe Ma. F. Bittencourt	USP	
	Mauro Torres SIQUEIRA	Representações e Apropriações do Ensino Tradicional Por Professores Alfabetizadores da Escola Pública	Mestrado	2005	Djanira S. de O. e Almeida	UNESP/Marília	
	Vivian Bearzotti PIRES	Relatórios de Alunos: Gênero Discursivo Relevante nas Práticas Pedagógicas Alternativas	Mestrado	2006	João W. Geraldi	UNICAMP	
	<i>Indisponíveis para Análise</i>	Ana Paula Guaranha Casagrande	Modernização e Tradição no Ensino da Escola Normal (1930-1937)	Mestrado	1998	Núncia Ma. Santoro de Constantino	PUC-RN
		Maria Aparecida Leopoldino	O Ensino de História no Pensamento de Autores Brasileiros nos Anos 80: Contribuição à Crítica ao Ensino Tradicional em História	Mestrado	1998	João Luiz Gasparin	UEM
		Máilde Araki Crudo	História na Escola de Primeiro e Segundo Graus: Transmissão ou Produção de Conhecimento? Uma Análise dos Relatos de Experiências de Ensino na Década de 1980	Mestrado	1991	Dermeval Saviani	PUC-SP
		Alzira Batalha Alcantara	O Ensino de História Tradicional: um muro já transposto?	Mestrado	1995	Regina Leite Garcia	UFF
Aldonir da Costa Aita		A Presença do Tradicional na Educação: Visão Funcionalista	Mestrado	1993	Ricardo Rossato	UFMS	

Analisadas e Sintetizada

Somente material impresso na biblioteca de origem

Material não se encontra disponível na biblioteca de origem

Somente material impresso na biblioteca de origem

Somente material impresso na biblioteca de origem

APÊNDICE C – Dados Quantitativos: Pedagogia Histórico-Crítica

<b>Quadro 7 - Pesquisadores (PeHC)</b>	
<b>Autores</b>	
Alexandra Vanessa de Moura BACZINSKI	
César Sátiro dos SANTOS	
Maria José Rizzi HENRIQUES	
Regina Ma. Horta Barbosa de OLIVEIRA	
Suze Gomes SCALCON	

<b>Quadro 8 - Orientadores (PeHC)</b>	
<b>Orientadores</b>	
César Aparecido NUNES	
Dermeval SAVIANI	
João José CALUZI	
Paolo NOSELA	
Sylvia Helena Andrade de BRITO	

<b>Quadro 9 - Instituições de Ensino</b>	
<b>Instituições</b>	<b>No.</b>
UFMS	1
UFSCar	1
UNESP/Bauri	1
UNICAMP	2

<b>Quadro 10 - Natureza da Titulação</b>	
<b>Nível de Ensino</b>	<b>No.</b>
Mestrado	3
Doutorado	2

<b>Quadro 11 - Ano</b>	
<b>Ano</b>	<b>No.</b>
1997	1
2002	1
2003	1
2007	2

<b>Quadro 12 - Área</b>	
<b>Subárea</b>	<b>No.</b>
Educação	4
Educação para Ciência	1

## APÊNDICE D – Dados Qualitativos: Pedagogia Histórico-Crítica

	<i>Nome Autor</i>	<i>Título Trabalho</i>	<i>Natureza</i>	<i>Ano</i>	<i>Orientador</i>	<i>IES</i>
<i>Analisados</i>	Alexandra Vanessa de Moura BACZINSKI	<b>A Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, Resistências e Contradições</b>	Mestrado	2007	César Aparecido Nunes	UNICAMP
	César Sátiro dos SANTOS	<b>A Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino de Ciências</b>	Mestrado	2002	João José Caluzi	UNESP/Bauru
	Maria José Rizzi HENRIQUES	<b>A Educação Brasileira da Década de 80: A Pedagogia Histórico-Crítica</b>	Doutorado	1997	Paolo Nosella	UFSCar
	Regina Ma. Horta Barbosa de OLIVEIRA	<b>A Pedagogia Histórico-Crítica: Das Propostas Pedagógicas à sua Implementação</b>	Mestrado	2007	Silva H. Andrade de Brito	UFMS
	Suze Gomes SCALCON	<b>A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica</b>	Doutorado	2003	Dermeval Saviani	UNICAMP
<i>Indisponíveis para Análise</i>	Maria Lucia Aranha Barreto	<b>A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto do Otimismo Dialético em Educação</b>	Mestrado	1992	José Amálio de B. Pinheiro	UNIMEP
	Monica Mota Volker	<b>A Crítica a Pedagogia Histórico-Crítica: As relações Idealistas entre Pedagogia e Sociabilidade</b>	Mestrado	1994	Ozir Tesser	UFC
	Márcia Maria de Oliveira Melo	<b>A Pedagogia Socio-Histórica: Impasses e Perspectivas</b>	Mestrado	1991	Silke Weber	UFP

Formato Livro  
Somente material impresso na biblioteca de origem

APÊNDICE E – Dados Quantitativos: Psicologia Histórico-Cultural

<b>Quadro 13 - Pesquisadores (PsHC)</b>	
Autores	
Marilda Gonçalves Dias FACCI (2)	
Juliana C. PASQUALINI	
Dirléia Fanfa SARMENTO	
Luana Pimenta de ANDRADA	

<b>Quadro 14 - Orientadores (PeHC)</b>	
Orientadores	
Newton DUARTE	
Hugo Otto BEYER	
Beatriz Vargas DORNELES	
Ma. Carmem Villela Rosa TACCA	

<b>Quadro 15 - Instituições de Ensino</b>	
Instituições	No.
UNESP	3
Marília	2
Araraquara	1
UNB	1

<b>Quadro 16 - Natureza da Titulação</b>	
Nível de Ensino	No.
Mestrado	3
Doutorado	2

<b>Quadro 17 - Ano</b>	
Ano	No.
1998	1
2004	1
2006	3

<b>Quadro 18 - Área</b>	
Subárea	No.
Educação	4
Educação Escolar	1

## APÊNDICE F – Dados Qualitativos: Psicologia Histórico-Cultural

Nome Autor		Título Trabalho		Natureza	Ano	Orientador	IES	
<i>Analisadas</i>	Marilda Gonçalves Dias FACCI (1)	<b>O Psicólogo nas Escolas Municipais de Maringá: A História de um Trabalho e a Análise de seus Fundamentos Teóricos</b>		Mestrado	1998	Newton Duarte	UNESP/Marília	
	Marilda Gonçalves Dias FACCI (2)	<b>Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? Um Estudo Crítico-Comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana</b>		Doutorado	2003	Newton Duarte	UNESP/Araraquara	
	Juliana C. PASQUALINI	<b>Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Escolar de Crianças de 0 a 6 anos: Desenvolvimento Infantil e Ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin</b>		Mestrado	2006	Newton Duarte	UNESP/Araraquara	
	Dirléia Fanfa SARMENTO	<b>A Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky: Uma Análise da Produção Acadêmica e Científica no Período de 1986 a 2001</b>		Doutorado	2006	Beatriz Vargas Dorneles	UFRS	
Luana Pimenta de ANDRADA	<b>O Professor na Psicologia Histórico-Cultural: Da Mediação à Relação Pedagógica</b>		Mestrado	2006	Maria Carmen V. R. Tacca	UNB	<i>Analisadas e Sintetizadas</i>	
<i>Indisponíveis para Análise</i>	Amer Carvalho Hamdan	<b>A Formação de Conceitos e a Educação Escolar</b>		Mestrado	1997	Newton Duarte		UNESP/Marília
	Lucinéia Maria Lazaretti	<b>Daniil Borisovich Elkonin: Um Estudo das Idéias de Um Ilustre (Des)Conhecido no Brasil</b>		Mestrado	2008	Mario Sergio Vasconcelos		UNESP/Assis
	Samantha Carla Sabel	<b>A Psicologia de Vigotski: Os materialismo histórico dialético de Marx e Engels: Relações Arqueológicas</b>		Mestrado	2006	Kleber Prado Filho	UFSC	

APÊNDICE G – Dados Quantitativos: Análise Comparativa

<b>Quadro 19 - Pesquisadores</b>	
<b>Autores</b>	
Suze Gomes SCALCON	
Raquel GONÇALVES	
Elisabeth MATTIAZZO-CARDIA	
Marilda Gonçalves Dias FACCI (2)	

<b>Quadro 20 - Orientadores</b>	
<b>Orientadores</b>	
Oswaldo Alonso RAYS	
Newton DUARTE (2)	
Mara Sueli Simões MORAES	

<b>Quadro 21 - Instituições de Ensino</b>	
<b>Instituições</b>	<b>No.</b>
UFMS	1
UNESP	4
<i>Marília</i>	3
<i>Bauru</i>	1

<b>Quadro 22 - Natureza da Titulação</b>	
<b>Nível de Ensino</b>	<b>No.</b>
Mestrado	3
Doutorado	2

<b>Quadro 23 - Ano</b>	
<b>Ano</b>	<b>No.</b>
1997:2002	1
1998	2
2009	1
2003	1

<b>Quadro 24 - Área e SubÁrea</b>	
<b>Subárea</b>	<b>No.</b>
Educação	3
Educação para Ciências	1

## APÊNDICE H - Dados Qualitativos: Análise Comparativa

<i>Nome Autor</i>	<i>Título Trabalho</i>	<i>Natureza</i>	<i>Ano</i>	<i>Orientador</i>	<i>IES</i>
<i>Analisados</i>	Suze Gomes SCALCON	Correlações Possíveis Entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Histórico-Crítica	1997	Oswaldo Alonso RAYS	UFMS
	Raquel GONÇALVES	Concepção Histórico-Cultural de Ser Humano e Educação Escolar: Contribuição para um Diálogo Entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural	1998	Newton DUARTE	UNESP/Marília
	Elisabeth MATTIAZZO-CARDIA	Ensaio de Uma Didática da Matemática com Fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica Utilizando o Tema Segurança Social como Eixo Estruturador	2007	Mara Sueli Simão Moraes	UNESP/Bauri
	Marilda Gonçalves Dias FACCI (1)	O Psicólogo nas Escolas Municipais de Maringá: A História de um Trabalho e a Análise de seus Fundamentos Teóricos	1998	Newton Duarte	UNESP/Marília
	Marilda Gonçalves Dias FACCI (2)	Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? Um Estudo Crítico-Comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana	2003	Newton Duarte	UNESP/Araquara
<i>Indisponíveis para Análise</i>	Flávia Pereira de CARVALHO	Ensino Avançado, Numa Perspectiva Vygotskyana	2001	Paulo Renan Gomes da Silva	UFAM
	Ivone Garcia Barbosa	Psicologia Socio-Histórico-Dialética e Pedagogia Socio-Histórico-Dialética: Contribuições Para o Repensar das Teorias Pedagógicas e suas Concepções de Consciência	1991	Zilma de M. Ramos Oliveira	UFG
					Somente material impresso na biblioteca de origem

APÊNDICE I – Dados Qualitativos Gerais

<b>Quadro 25 - Pesquisadores</b>
<b>Autores</b>
Alexandra Vanessa de Moura BACZINSKI
César Sátiro dos SANTOS
Cristina S. QUEIROZ
Dirléia Fanfa SARMENTO
Elisabeth MATTIAZZO-CARDIA
Graziela Lucci de ANGELO
Jaime Francisco Pereira CORDEIRO
Juliana C. PASQUALINI
Luana Pimenta de ANDRADA
Maria José Rizzi HENRIQUES
Marilda Gonçalves Dias FACCI (2)
Maurício Augusto LIBERAL
Mauro Torres SIQUEIRA
Raquel GONÇALVES
Regina Ma. Horta Barbosa de OLIVEIRA
Suze Gomes SCALCON (2)
Vivian Bearzotti PIRES

<b>Quadro 26 - Orientadores</b>
<b>Orientadores</b>
Beatriz Vargas DORNELES
César Aparecido NUNES
Circe Maria Fernandes BITTENCOURT
Derneval SAVIANI
Djanira Soares de Oliveira e Almeida
Hugo Otto BEYER
João José CALUZI
João Wanderley GERALDI
Ma. Carmem Villela Rosa TACCA
Mara Sueli Simões MORAES
Newton DUARTE (3)
Olga MOLINA
Oswaldo Alonso RAYS
Paolo NOSELA
Raquel Salek FIAD
Silvia Helena Andrade de BRITO
Silvio D. O. GALLO

<b>Quadro 29 - Instituições de Ensino</b>	
Instituições	No.
Unicamp	5
UFMS	1
UFSCar	1
UFSM	1
UNB	1
USP (SP)	2
UNESP	9
	<i>Araraquara</i> 1
	<i>Bauri</i> 2
	<i>Franca</i> 1
	<i>Marília</i> 5

<b>Quadro 30 - Área</b>	
Subárea	No.
Educação	15
Educação para Ciência	2
Educação Escolar	1
Serviço Social	1
Letras/Linguística	2

<b>Quadro 27 - Natureza da Titulação</b>	
Nível de Ensino	No.
Mestrado	13
Doutorado	8

<b>Quadro 28 - Ano</b>	
Ano	No.
1997	2
1998	3
1999	1
2002	2
2003	3
2004	1
2005	2
2006	4
2007	2
2009	1