

N. CLASS. M 372.51

CUTTER B 922.2

ANO/EDIÇÃO 2014

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS – UNIS/MG

PEDAGOGIA

THAIS MARQUES BORGES

**EDUCAÇÃO: reprodução ou transformação? Releitura das tendências pedagógicas no
Brasil**

**Varginha
2014**

FEPESMIG

Registro: 152447
Data: 05/05/15

THAIS MARQUES BORGES

**EDUCAÇÃO: reprodução ou transformação? Releitura das tendências pedagógicas no
Brasil**

Monografia apresentada ao Centro Universitário do Sul de Minas Unis/MG, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Orientadora: Prof. Ma. Márcia Aparecida Resende.

**Varginha
2014**

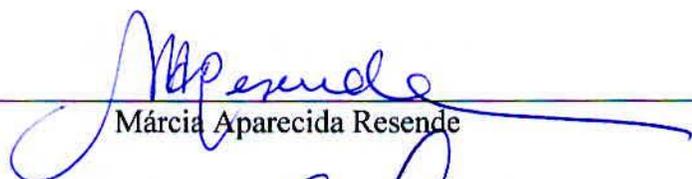
FEPESMIG

THAIS MARQUES BORGES

**EDUCAÇÃO: reprodução ou transformação? Releitura das tendências pedagógicas no
Brasil**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do
Centro Universitário do Sul de Minas- UNIS/MG, como
pré requisito para obtenção do grau de Licenciatura,
pela Banca Examinadora composta pelos membros.

Aprovado em


Márcia Aparecida Resende


Terezinha Richartz


Gisele Maria Martins Ferroni

OBS.:

Em memória de meus avós Silma Mazzeu e José Marques, que me instruíram com toda a sua sabedoria e amor.

Grupo Educacional UNIS

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Márcia Resende, pelo apoio, tempo e incentivo prestados. E a todos que fizeram parte da minha formação, os meus sinceros agradecimentos.

"Há escolas que são gaiolas e há
escolas que são asas."

Rubem Alves

RESUMO

As tendências educacionais têm grande influência na prática pedagógica, pois cada uma delas fundamenta-se em um modelo de ensino/aprendizagem, demonstrando diferentes formas sobre o papel da instituição escolar na vida do educando. Portanto, esse estudo tem por objetivo a pesquisa bibliográfica das principais teorias que prevaleceram e ainda seguem seu caminho na educação brasileira, de modo a expor suas ideias teóricas e suas consequências no quadro educacional do país. Tem como foco principal a pedagogia histórico-crítica, uma tendência pedagógica enraizada na história, que vem sendo elaborada desde o final da década de setenta através de investigações a respeito das várias correntes pedagógicas diante das realidades concretas. Através da análise de tais correntes educacionais pretende-se apresentar um novo pensamento educacional que possa servir como norte para os educadores preocupados com as consequências que poderão ser conduzidas à vida sócio-política de seus alunos através da educação.

Palavras-chaves: Pedagogia histórico-crítica. Tendências não críticas. Teorias crítico-reprodutivistas.

ABSTRACT

Educational trends have a large influence on teaching practice, because each is based on a model of teaching / learning, demonstrating different ways about the role of the school in the life of the student. Therefore, this study aims to literature of the main theories that have prevailed and still follow your way in Brazilian education, so as to expose their theoretical ideas and their consequences in the educational framework of the country. Focuses primarily on the historical-critical pedagogy, one rooted pedagogical trend in history that has been developed since the late seventies through investigations regarding the various pedagogical lines on the concrete realities. Through the analysis of such current educational aims to present a new educational thinking that can serve as guide for the educators concerned with the consequences that may be conducted to the socio-political life of their students through education.

Key words: *Historical-critical pedagogy. Trends noncritical. Reproductivist-critical theories.*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 TENDÊNCIAS NÃO CRÍTICAS.....	11
2.1 Pedagogia tradicional.....	12
2.2 Escola nova.....	14
2.3 Tecnicismo.....	15
3 TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS.....	18
3.1 Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica.....	19
3.2 Escola como Aparelho Ideológico de Estado.....	20
3.3 Escola Dualista.....	23
4 DESVENDANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	26
4.1 Prática Social Inicial.....	30
4.2 Problematização.....	31
4.3 Instrumentalização.....	33
4.4 Catarse.....	36
4.5 Prática Social Modificada.....	37
5 CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho diz respeito à pedagogia histórico-crítica, uma tendência educacional ainda em processo de elaboração. Teoria que se origina devido às críticas levantadas no que se diz respeito às tendências não críticas e crítico-reprodutivistas em relação ao quadro educacional brasileiro. Essa afirmação remete à introdução de uma breve abordagem da história do surgimento desse pensamento:

O professor Dermeval Saviani (2012), principal precursor da pedagogia histórico-crítica, relata que no final da década de 1970 muitos educadores consideravam as pedagogias oficiais, as quais se relacionam às tendências não críticas, insuficientes e voltadas aos interesses minoritários. Tais considerações, decorrentes das teorias crítico-reprodutivistas, trouxeram dúvidas aos professores, os quais já não sabiam quais métodos seriam eficazes para seu processo educativo. Caberia a eles aceitar e seguir a pedagogia oficial ou abandonar sua profissão. Porém, muitos professores acreditavam na possibilidade do desenvolvimento de uma teoria educacional que proporcionasse a transformação social dos sujeitos. É nesse momento que surgem os primeiros estudos voltados à pedagogia histórico-crítica.

Desse modo, se faz necessário demonstrar os conceitos que envolvem as correntes não críticas e crítico-reprodutivistas, para compreender suas principais ideias e possivelmente suas falhas, a fim de obter pressupostos coerentes à elaboração dos estudos referentes à pedagogia histórico-crítica. E em seguida expor as questões teóricas que envolvem os princípios e a organização desse novo pensamento pedagógico. Para, assim, apresentar itens práticos em relação à pedagogia histórico-crítica. Ao final da pesquisa pretende-se responder a seguinte questão: A educação estaria fadada a reprodução da sociedade de classes ou seria possível estabelecer através dela práticas transformadoras?

O estudo será fundamentado através da pesquisa bibliográfica de forma diferenciada, pois tal pesquisa não é “[...] mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque [...], chegando a conclusões inovadoras.” (TRUJILLO, 1974 apud LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Esse trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos. No segundo capítulo serão apresentadas as tendências não críticas da educação brasileira, estas que se colocam à parte da sociedade e acreditam na possibilidade de transformação social através da escola. Em seguida, no terceiro capítulo, serão abordadas as teorias crítico-reprodutivistas, que consideram a instituição escolar como reprodutora da divisão social de classes. Posteriormente, no quarto capítulo, serão expostos os fundamentos teóricos que sustentam a pedagogia histórico-crítica,

esta que encontra na educação a possibilidade de transformação social, porém de modo crítico. Para, assim, apresentar a prática desta pedagogia, ou seja, demonstrar meios que possam ser utilizados na aplicação dessa teoria na prática escolar.

2 TENDÊNCIAS NÃO CRÍTICAS

As tendências educacionais que aqui serão demonstradas começaram a fazer parte do sistema de educação brasileiro em meados do século XIX, momento que foi marcado pela Revolução Industrial, até o final do século XX. A primeira a ser estudada será a tendência tradicional, predominante no instante em que a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado. Em seguida, a tendência referente à escola nova, a qual tem como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, percorrendo até o final do século XX, momento em que prevalece a última categoria estabelecida como não crítica, designada como tecnicista.

Tais tendências serão apresentadas a partir do assunto: “Educação e marginalidade”. Tema exposto por Saviani (2009) como um dos fundamentos para a necessidade de se criar um novo modelo educacional brasileiro. A partir desse estudo serão levantadas questões que demonstrem as especificidades de cada uma delas, suas características e falhas.

Para Saviani (2009) as teorias não críticas consideram a marginalidade¹ como um fenômeno acidental que acomete uma parcela maior ou menor de determinada sociedade, o que resulta em uma distorção que deve ser resolvida através da instituição escolar. Não se faz necessário buscar nada do que se relacione com a sociedade em geral, apenas a escola pode resolver o problema da marginalidade. Esse é o motivo de suas denominações: teorias não críticas, pois estas encaram a educação como autônoma, distanciando-se da estrutura social na qual se está inserida.

Para Libâneo (1996) as teorias não críticas, valorizam a igualdade de oportunidades, pois não levam em conta as desigualdades de condição. Logo, não importam as diferenças sociais, mas sim, o esforço do aluno que compete de igual para igual com o seu colega. Para tais tendências as desigualdades de condição não são condicionantes para o desempenho e desmarginalização dos alunos, mas sim a igualdade de oportunidades cedida por elas através da educação.

Essas teorias acreditam que os fatores sociais não devem, necessariamente, ser retratados em sala de aula. Apesar disso, se consideram fundamentais para a transformação social do marginalizado que se encontra inserido nessa sociedade. Esse levantamento remete a uma grande contradição em relação às tendências não críticas. Pois, como é possível uma

¹ Marginal, segundo as questões sociológicas, se trata do “[...] indivíduo que, por qualquer motivo, se encontra desintegrado da sociedade a que pertence.” (FERNANDES; LUFT; GUMARÃES, 1991)

prática se considerar auto-suficiente se esta se encontra determinada conforme a sociedade de classes?

Após esse breve levantamento se faz necessário a exposição da primeira tendência considerada não crítica: a pedagogia tradicional.

2.1 Pedagogia Tradicional

Em meados do século XIX, momento marcado pela Revolução Industrial, foram implantados os sistemas nacionais de ensino. Surge o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, ou seja, instante de consolidar a ordem democrática. Nesse momento a tendência tradicional tinha maior predominância no cenário educacional brasileiro.

A denominação 'concepção pedagógica tradicional [...] foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificou como 'tradicional' a concepção até então dominante. Assim, a expressão 'concepção tradicional' subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. (SAVIANI, 2012, p. 144-145).

Essa tendência tem como parte central o educador, este que é o objeto principal da educação. O aluno tem papel secundário, o de absorver os conhecimentos impostos pelo seu professor.

Saviani (2009) afirma que para essa tendência a marginalidade é vista como a ignorância, ou seja, o marginalizado é aquele que não é esclarecido. Desse modo, a instituição escolar surge como antídoto a ignorância, transmitindo os conhecimentos acumulados pelo homem e logicamente sistematizados. Os alunos tem o dever de absorver tais conteúdos sistematizados, independentemente de suas dificuldades. O professor está certo do que diz e os alunos em nada podem se contrapor.

A pedagogia tradicional possui métodos muito criticados nos dias atuais, porém, Saviani (2009) considera que esta possui caráter científico. Tal afirmação é comprovada através do levantamento do processo de ensino tradicional que é dado como expositivo, o

qual centra-se no educador que domina os conteúdos² estruturados de forma lógica e repassa-os aos educandos. Apesar disso, o fato de o professor ser visto como o que domina os conteúdos e os alunos como os ignorantes, longe de relacionar sua prática à vida dos educandos, faz essa tendência entrar na lista das teorias não críticas, as quais acabam por reproduzir a sociedade capitalista dentro da escola, questão que será melhor detalhada no próximo capítulo.

Conforme a classe burguesa se consolidou no poder, seus ideais revolucionários foram perdidos. Já não se queria uma escola voltada à transferência de conteúdos científicos. Por isso, a pedagogia tradicional não conseguiu realizar seu ideal de universalização. A burguesia não queria correr riscos, pois quando ela

[...] se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Este, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em consequência, já se tornara classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade de transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder –, não são interessantes; ela ter interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 2003 apud MARSIGLIA, 2011, p. 12-13).

Os conhecimentos científicos repassados pela escola tradicional já não eram de interesse da burguesia, pois tal característica estava a benefício da classe popular e fez com que seus filhos, apesar de tudo, obtivessem os conhecimentos historicamente acumulados. Apesar do caráter científico, o que é positivo em relação às classes oprimidas, para Saviani (2009), a referida escola não conseguiu atingir a universalização do ensino, pois nem todos foram bem sucedidos e outros nem mesmo dela participaram.

Desse modo, surge um novo pensamento pedagógico, o qual visa a transformação da educação brasileira. Porém, a burguesia passa a utilizá-lo como meio principal de manter a hegemonia de classes. Tal pensamento pedagógico foi denominado como escola nova, que será apresentado a seguir.

² O conteúdo é a seleção e a transposição didática, para a sala de aula, do conhecimento científico que deve ser apropriado pelos educandos. Apresenta-se no currículo da escola e no programa de cada disciplina, como uma listagem de unidades, tópicos e subtópicos.” (GASPARIN, 2012, p. 25)

2.2 Escola Nova

A escola nova tem como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³, ocorrido em 1932. Para Saviani (2009) foi o momento em que as mazelas da educação brasileira foram expostas, denunciadas e criticadas, e vários educadores puderam relatar as necessidades educacionais em relação ao momento histórico pelo qual o país passava. Nesse contexto, surge uma tendência que se contrapõe ao antigo pensamento pedagógico. De forma que o aluno passa a ser o centro do processo educativo, cabendo ao professor mediar e estimular a aprendizagem, assim, a iniciativa principal parte dos alunos.

Para Saviani (2009), essa tendência vê o marginalizado como o rejeitado, aquele que não está integrado à sociedade. Tal pensamento surgiu de pesquisas em torno dos considerados anormais, os que possuem anormalidades psíquicas e biológicas, detectadas através de testes de inteligência. Cabe, então, à escola nova adaptar os indivíduos anormais à sociedade, levando até eles o sentimento de aceitação.

O processo pedagógico escolanovista, para Saviani (2009), acontece em um ambiente agradável e estimulante, composto de ricos materiais didáticos. O professor deve dedicar-se a pequenos grupos de alunos, para que a relação interpessoal não seja dificultada. Tal tendência considera o ensino como um processo de pesquisa, pesquisa essa que remete à busca de conhecimentos desconhecidos tanto por aluno como pelo professor. Cabe ao professor a mediação das pesquisas que tem origem nas aspirações dos alunos.

Esse processo de pesquisa foi definido por Saviani (2009) como pseudocientífico, pois para ele os alunos devem ter algum conhecimento prévio do objeto de estudo, através dos conteúdos repassados pelo professor, conforme ocorre na tendência tradicional. A escola nova deixa de valorizar a transmissão⁴ de conteúdos, dando origem à prática pedagógica centrada no processo de aprendizagem do aluno. Ideias criticadas por Marsiglia (2011), pois para ela a sociedade se desenvolve através do acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente. Conhecimentos que são repassados de geração em geração, o que permite o progresso nas realizações da sociedade.

³ O documento dos educadores brasileiros estava perfeitamente dentro do contexto daquelas aspirações que, desde a década de 20, [...], procuravam imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras nessa matéria e as necessidades do País, que se ia transformando. (LEMME, 2005, p. 172).

⁴ Para Saviani (apud 2003 MARSIGLIA, 2011, p. 15), “[...] não há cultura e não há sociedade sem a transmissão da experiência social acumulada, os processos de transmissão de conhecimentos são indispensáveis à prática pedagógica. Nessa perspectiva, a ideia de transmissão de conhecimento deixa de ser vista como algo negativo, a ser evitado o máximo possível e passa a ser considerada a principal função do trabalho educativo.”

Todos esses padrões pertencentes à escola nova acabaram acentuando o problema da marginalidade, afinal, uma educação com tais características poderia trazer transformações sociais? A resposta obtida é que para Saviani (2009) a tendência escolanovista não atingiu toda a demanda social, pois suas despesas eram bem superiores se comparadas as da escola tradicional. Visto que foi aplicada em poucas escolas frequentadas pelas elites, o que elevou o nível escolar da classe dominante e empobreceu a situação escolar dos dominados. Uma vez que os professores das escolas públicas tentaram, de forma fracassada, aplicar os ideais da escola nova em sua prática, mas os recursos, que eram escassos, levaram ao afrouxamento da disciplina. A não preocupação com a transmissão dos conhecimentos acabou por agravar ainda mais a educação voltada às camadas populares, afinal, estas só poderiam ter acesso aos conhecimentos científicos através da escola.

Tais considerações acabam por demonstrar o papel reprodutor da sociedade de classes a respeito da escola nova. Os dominantes encontraram nesse elo da corrente não crítica uma forma de manter o seu poder sobre os dominados. O que Saviani (2009) denominou de “mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante.” Todavia, as tendências são marcadas pelas transformações sociais de determinado momento histórico, e tal teoria não se fixou no sistema educacional brasileiro, apesar de ainda prevalecer muitas de suas características em relação à educação contemporânea.

Com as falhas acerca da escola nova no que se diz respeito a frustração da reforma educacional, surge após o final da primeira metade do século XX um novo pensamento pedagógico, o qual é designado como pedagogia tecnicista, tendência que será apresentada em seguida.

2.3 Tecnicismo

Após o fracasso da escola nova em meados da segunda metade do século XX, a tendência tecnicista passa a prevalecer no cenário educacional brasileiro, esta que é voltada para a formação de mão de obra especializada, visando o crescimento produtivo de toda a nação.

Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos 1950 para 1960, estando presente nos debates que se tramitaram da nossa primeira LDB. Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo

como corolários a não duplicação de meios pra fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (SHULTZ, apud BACZINSK, 2005, p. 82).

Dessa forma, a educação passa a ser vista como meio de produção de mão de obra com o mínimo de gastos, conforme as necessidades do mercado capitalista que já se encontrava consolidado nesse momento da história. A preocupação da escola voltou-se para formação de trabalhadores que se integrassem ao mercado.

Para Saviani (2012) a tendência tecnicista passa ser imposta de forma concreta na década de 1970, momento em que o regime militar visa implantar ações pedagógicas inspiradas na assessoria americana, através do acordo MEC-Usaid⁵, focada na ideia de eficiência, racionalidade e produtividade.

Se na pedagogia tradicional o professor é considerado o centro do processo de aprendizagem e na escola nova esse papel cabe ao aluno, quem passa a ser o centro da educação na pedagogia tecnicista? Segundo Marsilgia (2011), essa tendência tem como centro o especialista, imparcial, neutro e objetivo. Assim, cabe ao professor garantir a aprendizagem de outros conteúdos, os quais se restringem às informações técnicas. Conceitos considerados quase que irrelevantes em relação aos conhecimentos técnicos dos especialistas. Percebe-se que nesse momento aluno e professor deixam de fazer parte do centro da aprendizagem, estes se encontram à parte de tal processo.

Para Saviani (2009) o marginalizado passa a ser o sujeito incompetente, aquele que pouco produz. Cabe a educação formar indivíduos competentes, aptos à contribuir com o sistema de produção na sociedade. Desse modo a escola estaria cumprindo seu papel de equalização social.

O homem perde sua essência nessa formação, pois tem seu destino na produção voltada ao sistema dominante. Tal tendência não se preocupa com a especificidade do “ser” humano, mas sim com o que este indivíduo pode produzir, como máquina que mobiliza e mantém o sistema. Para Libâneo (1996) a escola atua em relação aos interesses da produção

⁵ "O Tratado da Aliança para o Progresso manteve os programas de assistência técnica existentes e introduziu o da assistência financeira sobre a forma de empréstimos e doações. Os Estados Unidos comprometiam-se em contribuir com aproximadamente 20 bilhões de dólares, em capital público e privado, para financiamento externo no prazo de 10 anos, e os demais países incumbiam-se de providenciar o financiamento interno e promover as reformas requeridas, de acordo com os objetivos da Aliança, que estabelecia em sua Carta, como metas para os países membros, a ser cumpridas por meio de financiamentos públicos à iniciativa pública ou privada, 'o aumento da capacidade de produção na indústria, agricultura, mineração, transportes, energia e comunicação, a melhoria das condições de vida nas zonas urbanas e rurais, inclusive o progresso em matéria de moradia, educação e saúde.'" (DREIER, apud 1962 GAIO, 2008, p. 77)

de indivíduos competentes para o mercado de trabalho, de modo que as informações técnicas são transmitidas de forma eficiente, objetiva e rápida.

A pedagogia tecnicista acabou por trazer ainda mais problemas à educação brasileira, pois para Saviani (2009) ela deixou de lado a especificidade da escola. Na prática, a pedagogia tecnicista cruzou com as condições tradicionais e escolanovistas que ainda prevaleciam no âmbito escolar. Condição que contribuiu para o aumento do caos na educação, o que gerou descontinuidade e fragmentação na prática educacional, realidade que dificultou o trabalho escolar.

Além de que, segundo Saviani (2012), grande parte dos educadores passaram a não aceitar a pedagogia oficial e criticaram o regime militar, marcado pelo autoritarismo tecnocrático⁶. Assim, os professores tiveram como forte apoio as concepções crítico-reprodutivistas da educação.

Pode-se concluir que nenhuma das tendências não críticas conseguiram realizar seus ideais de desmarginilização ou de equalização social. Isso remete ao pensamento do que ambas compartilham a respeito da educação, o de que ela é autônoma e tem capacidade de intervir na vida dos educandos de modo a transformá-los, cujos marginalizados são consequências de desvios de condutas. Conceitos que deixam de lado o papel reprodutor da educação e seus condicionantes sociais.

A relação entre educação e estrutura social é, portanto, representada de modo invertido. A escola é produto da sociedade e não a sociedade produto da escola, então, acreditar na escola como meio de equalização em um corpo social dividido em classes passa a ser um pensamento errôneo e ingênuo. Assim, para contrariar as crenças das tendências não críticas surgem as tendências crítico-reprodutivistas, as quais serão apresentadas no capítulo a seguinte.

⁶ "As fórmulas propostas pelos tecnocratas não mediam as consequências quando se tratava de potencializar o processo de modernização autoritária das relações capitalistas de produção. A concepção de paramilitarizar o trabalho da juventude pobre e miserável, durante a ditadura militar, se assemelhava aos programas postos em prática pelos regimes fascistas da Europa do período entre guerras (1918-1945)." (BITTAR; JR, 2008, p. 347-348)

3 TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Essas teorias se dão após preocupações relacionadas ao peso das origens sociais em relação aos destinos escolares, as quais se contrapõem à afirmação ingênua das tendências não críticas no que diz respeito à capacidade de a escola libertar os sujeitos. É por esse motivo que Saviani (2012) as denomina como críticas, pois, diferentemente das teorias não críticas essas levam em conta os determinantes sociais, e são reprodutivistas, pois concluem que a função da escola é a de reproduzir as relações sociais vigentes.

Tal pensamento surgiu, segundo Saviani (2012), conforme os resultados do movimento de maio de 1968, o que foi denominado como a tentativa de revolução cultural dos jovens, que teve maior destaque na França e se espalhou por vários países, inclusive o Brasil, manifestada pelo movimento estudantil. Esse movimento visava a revolução social pela revolução cultural, ou seja, mudar as bases da sociedade (referindo-se não somente a escola, mas todo o âmbito cultural), diferentemente dos Pioneiros da Educação Nova que visavam a revolução social pela revolução educacional.

Tais manifestações fracassaram, pois segundo Saviani (2012), os governos puderam controlá-las através do autoritarismo tecnocrático, o qual pode ser visto no Brasil através do componente militar. Após o fracasso dessas revoluções surgem as teorias crítico-reprodutivistas, mais especificamente no ano de 1970, as quais acreditam na impossibilidade de uma revolução cultural resultar em uma revolução social. Consideram a educação, que compete à revolução cultural, como fenômeno superestrutural, pertencente à instância ideológica, determinada pela base material. As principais concepções que competem às teorias crítico-reprodutivistas são denominadas como: teoria da violência simbólica, aparelhos ideológicos de Estado e a teoria da escola dualista.

Para Saviani (2012) esses movimentos realizaram papéis importantes no Brasil, pois os educadores que não estavam de acordo com a pedagogia oficial da época (tecnicista), foram impulsionados a refletir sobre esse momento autoritário da educação brasileira. Assim, primeiramente, será apresentada a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica.

3.1 Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica

A teoria da violência simbólica⁷ foi fundamentada pelos pensadores Bourdieu e Passeron (2012) através de pesquisas realizadas na década de 1960 no que diz respeito ao sistema de ensino francês. Tais análises se referem às origens sociais e o desempenho escolar em relação à instituição escolar e o sistema de ensino, sua função na sociedade e o papel dos agentes que dele fazem parte. Essa nova teoria chegou ao Brasil por volta de 1975, o que causou grande impacto no pensamento educacional, pois determinou a escola como uma das principais reprodutoras dos condicionantes sociais.

Para Nogueira e Nogueira (2009) a violência simbólica se dá conforme a luta em torno dos fundamentos de classificação cultural. Alguns padrões culturais são considerados inferiores e outros superiores, o que é definido como baixa e alta cultura, que são subdivididas em: superstição e religiosidade, conhecimento popular e científico. Quem possui a cultura dominante busca manter-se em sua posição privilegiada, de modo a manifestar sua cultura como naturalmente superior às demais. Assim, as classes dominantes utilizam a violência simbólica como meio de manter o seu poder, pois definem as demais culturas como subculturas, ou seja, consideram-nas culturas inferiores. Dessa forma, encontram meios para que os dominados conservem suas posições na sociedade. Vale ressaltar que na maioria das vezes essa segregação não ocorre de forma premeditada, mas sim, inconsciente por ambas as partes.

Os bens culturais considerados dominantes são relatados por Nogueira e Nogueira (2009) como capital cultural⁸. O indivíduo que retém bens acumulados em forma de riqueza possui o capital econômico. Existem também o capital social e o simbólico, cujo primeiro refere-se às relações sociais como, laços de amizade, parentesco, contatos profissionais, entre outros. Já o capital simbólico se refere à boa reputação ou prestígio em determinado campo social. É o modo como o sujeito é visto pela sociedade, independentemente da realidade ou não no que refere a essa visão social.

⁷ Violência simbólica: *“Todo poder de violência simbólica, isto é, todo o poder que chega impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.”* (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 25, grifo do autor)

⁸ Para Bourdieu (apud 1998 NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35) “[...] o capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro diz respeito à propriedade de objectos culturais valorizados (notadamente, livros e obras de arte). O segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito. Finalmente, o terceiro se refere, à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestado de certa formação cultural.

Após reconhecer que violência simbólica está intimamente ligada ao capital cultural, pode-se perceber que a educação está fadada a reprodução dessa dicotomia encontrada entre dominadores e dominados, pois para Nogueira e Nogueira (2009) a escola cobra dos estudantes, de forma explícita ou não, atitudes e comportamentos que dizem respeito às habilidades encontradas na cultura dominante. Tal afirmação remete que a escola tem papel de dar continuidade à elaboração dessa cultura dominante aos que detêm o capital cultural ou de criar muros simbólicos em volta dos alunos que possuem as consideradas subculturas.

Para Saviani (2009), a teoria da violência simbólica vê o marginalizado como o pertencente às classes dominadas. O qual é marginalizado socialmente por não deter o capital econômico (força material), e marginalizado culturalmente por não deter o capital cultural (força simbólica). Desse modo, como a educação é considerada reprodutora da sociedade de classes, a desmarginalização do sujeito não ocorrerá. Essa afirmação indica a impossibilidade da luta de classes dentro da instituição escolar.

A teoria da violência simbólica é vista por Saviani (2009) como uma análise “sociológica”, pois não se trata de uma proposta pedagógica, mas um meio de explicar logicamente as possibilidades de envolver a educação à qualquer tipo de sociedade que seja. Dessa forma, surgem críticas a respeito de tal análise, pois esta acaba por trazer pessimismo entre os educadores, que deparam com a impossibilidade de articular uma prática transformadora em seu contexto pedagógico.

As teorias crítico-reprodutivistas não param por aqui. Na mesma época em que Bourdieu e Passeron (2012) fundamentaram sua teoria, o filósofo francês Louis Althusser (2001) estabeleceu um outro segmento dessa corrente, denominada como aparelhos ideológicos de Estado (AIE), que será demonstrada em seguida.

3.2 Escola como Aparelho Ideológico de Estado

O pensamento que envolve os AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado) se deu simultaneamente à teoria da violência simbólica, no ano de 1970, as quais compartilham ideias análogas, porém, distintas. Ambas acreditam que a escola se dê através dos condicionantes sociais, estes que são reproduzidos na instituição escolar através das formas simbólicas e materiais que envolvem a sociedade na qual se está inserida.

Mas o que vem a ser essa denominação aparelhos ideológicos de Estado (AIE)? Para Althusser (2001) são certas realidades expostas nas sociedades, determinadas como instituições distintas, consideradas provisoriamente de:

- AIE religiosos (composto pelas diferentes igrejas);
- AIE escolar (formado tanto por instituições escolares públicas como privadas);
- AIE familiar (a qual introduz seus filhos a consciência da força de trabalho, do consumo...);
- AIE jurídico (pertence ao AE⁹ e aos AIE);
- AIE político (organização política, os diferentes partidos);
- AIE sindical;
- AIE de informação (imprensa, internet, televisão...);
- AIE cultural (artes, esportes, letras...);

Enquanto os AE são de propriedade pública a maior parte dos AIE são privados. Como exemplos de AIE privados Althusser (2001) aponta as igrejas, os sindicatos, as famílias, os partidos, algumas escolas, os jornais, entre muitos outros. Enquanto os AE funcionam primeiramente através da violência e secundariamente através da ideologia¹⁰, os AIE se dão primeiramente pela da ideologia e secundariamente através da repressão. Ambos acabam por compartilhar o mesmo ideal, o de reproduzir as relações de produção material, ou seja, as relações de produção capitalistas.

O AIE que aqui será destacado se refere ao escolar, que para Althusser (2001) tem papel fundamental nas reproduções anteriormente referidas, pois a escola se encarrega de crianças de várias classes sociais desde o maternal, inculcando durante anos os saberes contidos nas ideologias dominantes. Desse modo, a criança que se encontra entre o aparelho ideológico familiar e o escolar, nos momentos em que essa dispõe de maior vulnerabilidade, acaba por ser separada em estágios futuros. Uma enorme massa de crianças se prepara para o trabalho de produção fabril, a segunda parcela continua seus estudos e alcança cargos médios, o que resulta os pequenos burgueses, e a última e pequena parcela de crianças acaba por formar intelectuais, fornecendo os agentes que darão continuidade à exploração.

A escola tem papel de repassar os condicionantes sociais para quem nela esteja integrada, afinal a educação não é neutra, traz consigo ideais através dos profissionais que dela fazem parte, se encontram num sistema onde a escola acaba sendo apenas mais um

⁹ Para Althusser (2001) a sigla AE é dada aos (Aparelho repressivos) do Estado, termo retirado das teorias marxistas, tem como exemplos o governo, a polícia, as prisões, os tribunais, entre outros. O termo "repressivo" indica que os AE funcionam através da violência.

¹⁰ "Sabe-se que a expressão: ideologia, foi forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos, e que designava por objeto a teoria (genérica) das ideias. Quando, 50 anos mais tarde, Marx retoma o termo, e ele lhe confere, [...], um sentido totalmente distinto. A ideologia é, aí, um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou um grupo social." (ALTHUSSER, 2001, p. 81).

aparelho de inculcação da ideologia dominante, mesmo que os participantes da instituição não tenham conhecimento de tais imposições.

Em relação ao AIE escolar, Saviani (2009) relata que a marginalidade se dá em meio as relações da exploração de trabalho do sistema capitalista, denominando o marginalizado como o trabalhador explorado. O que é difundido pelos AIEs e mais especificamente pelo AIE escolar, de modo a contribuir para a conservação da classe marginalizada.

Diferentemente dos precursores da teoria da violência simbólica, Althusser (2001) acredita na possibilidade da existência da luta de classes dentro da instituição escolar, pois segundo Cassin (2005):

[...] deve-se destacar a afirmação de que os AIEs, portanto no AIE escolar e suas instituições (escolas), não produzem as ideologias, mas estas apresentam-se como determinados elementos da ideologia de Estado que se realizam ou existem nas instituições escolares. Também, deve-se retomar a afirmação do autor em reconhecer a existência de outras ideologias que não a do Estado no interior do AIE escolar e de suas instituições, ideologias geradas como subproduto (subordinadas) da prática em que se realiza a ideologia de Estado. Importante ressaltar que Althusser, ao se referir às ideologias subordinadas (secundárias) e à ideologia dominante (primária), as apresenta como produto da luta de classes no interior dos AIEs, sendo presentes também no escolar e em suas instituições. (apud BATISTA; LIMA, 2012, p. 12).

Porém, como as reações contra a ideologia são denominadas secundárias, o que se pode esperar é a frustração por parte dessa minoria que vai a luta. Saviani (2009) coloca que a luta de classes dentro da escola resulta em apenas algumas heroicas reações, porém, estas não trazem resultados satisfatórios a ponto de estabelecer algum êxito sobre a ideologia dominante. Tal afirmação demonstra, através de uma diferente visão, o papel reprodutor da instituição escolar. Nesse caso, remetendo ao completo desânimo do professor que pretende promover um trabalho diferenciado, Althusser (s.d.) reflete:

Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história é no saber que 'ensinam', Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto o 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de séculos. (apud s.d. SAVIANI, 2009, p. 22).

Esta passagem demonstra a admiração que Althusser (s.d.) tem pelos poucos professores que preocupam-se com sua prática de forma a contornar a reprodução em sala de aula, denominando-os como heróis. Mas como visto acima, atos heroicos que não surtirão resultados além do puro desânimo por parte de quem busca a transformação social através da prática pedagógica.

Há ainda outra teoria que faz parte do pensamento crítico-reprodutivista, a qual será exposta em seguida.

3.3 A Escola Dualista

Outros pensadores considerados críticos reprodutivistas são Baudelot e Establet (1971 apud SAVIANI, 2009), estes que fundamentaram sua obra em 1971. Remetem seus estudos à segregação escolar no que se diz respeito às classes sociais, demonstram a pseudovisão sobre a escola reconhecida como unitária, relatando que, pelo contrário, a escola é dividida e se encontra em formato dualista. Mas o que vem a ser essa definição dualista? Para seus precursores a escola é dualista pois reproduz em seu interior a dicotomia das classes sociais presentes fora da instituição escolar, de modo que se possam definir a qual rede o aluno deverá pertencer.

Segundo Baudelot e Establet (apud 1971 SAVIANI, 2009), a teoria da escola dualista se organiza em duas redes, nomeando a primeira rede: escolarização secundária-superior de S.S. e a segunda rede: primária-profissional denominada de P.P. As quais são definidas conforme o sistema capitalista, o que contribui, assim, para a reprodução das relações de produção a benefício da classe dominante.

Dessa forma, percebe-se a escola como instituição que tem por finalidade a contribuição para conservação da divisão de classes através da seleção de alunos conforme sua classe social. Entretanto, a teoria da escola dualista se comparada às outras teorias crítico-reprodutivistas pode ser assemelhada ao pensamento do AIE escolar, pois também admite a existência de uma ideologia do proletariado, porém, esta se origina fora da escola.

A condição principal existe brutalmente *fora* da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado: ela se trava nas relações de produção, que são relações de exploração. Como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento de luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos *exteriores* à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica

conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é visada no horizonte pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa. (BAUDELLOT; ESTABLET, apud 1971 SAVIANI, 2009, p. 25, grifo do autor).

Assim, existe a possibilidade da luta de classes acometer as instituições escolares, porém, tal conflito não ocorrerá no cerne da escola, pois sua finalidade é justamente a de combater a ideologia do proletariado que decorre das lutas de classes fora da instituição. Essa ideia difere da teoria da escola como violência simbólica, que prega a impossibilidade das lutas de classes chegarem até a instituição escolar.

A escola dualista segundo Saviani (2009), acaba por ter o papel de manter e reforçar a marginalidade através de sua segregação. Afinal, considera a autonomia do proletariado (fora da escola) ao tentar impor sua ideologia. Logo, surgem, através da escola, meios que possam impossibilitar a evolução da ideologia do proletariado. Desse modo, a escola é vista como forma de colaboração para a marginalização dos sujeitos que se encontram nas redes denominadas P.P., os quais têm acesso aos subprodutos da cultura burguesa.

As teorias crítico-reprodutivistas têm seu mérito ao demonstrar o poder coercivo da instituição escolar em relação às classes sociais, uma vez que a escola não se encontra à parte dessas divisões, mas sim em seu interior. Os principais pensadores que fundamentaram tais teorias contestam todo e qualquer tipo de pensamento que envolva a transformação social do sujeito proveniente da escola, acreditam apenas nos movimentos sociais decorrentes fora dela, de forma que o seu papel seja o de difundir a marginalidade entre os que se encontram marginalizados.

Em relação à questão da marginalidade, ficamos com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. [...] A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos a história é sacrificada. (SAVIANI, 2009, p. 27).

Com esse breve estudo das tendências não críticas e crítico-reprodutivistas, pode-se observar várias condições acerca da educação, algumas totalmente fiéis à sua prática e outras absolutamente desacreditadas. Cada ponto relatado pode servir como base para uma miscelânea de indagações, afinal, se as tendências não-críticas não conseguem cumprir seu papel de acabar com a marginalidade e as teorias crítico-reprodutivistas não acreditam na

existência da educação que não reproduza os interesses minoritários, como os professores deverão se conduzir? Seria possível a formulação de uma teoria educacional que tenha por objetivo a contribuição para a superação da marginalidade?

A reflexão sobre a questão levantada é o objeto do capítulo seguinte, que aborda a pedagogia histórico-crítica, defendida por Dermeval Saviani como a possibilidade de uma educação revolucionária.

4 DESEVENDANDO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A tomada de consciência a respeito das teorias crítico-reprodutivistas por parte dos educadores brasileiros fez com que esses se perdessem em meio a sua prática pedagógica, surgindo contradições em relação à finalidade da educação. O ideal da escola como transformadora da sociedade acabou arruinado em meio a tantas críticas a respeito das teorias (não críticas) que prevaleciam naquele momento da educação brasileira. Afirmação que pode ser percebida no relato feito por Saviani (2012) segundo o pensamento dos educadores da época:

'Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestações, atende aos interesses minoritários, atende à tentativas dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a dominação. Mas e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será?' Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no intuito de se responder à questão: como devo me conduzir no processo educativo? (p. 78).

A situação em que se encontrava o pensamento voltado ao trabalho pedagógico era muito confusa, o que evidencia os anseios dos educadores por uma prática pedagógica que se diferenciasse da pedagogia oficial. Assim, passou a ser imprescindível estabelecer novos estudos sob uma nova perspectiva educacional que não se distanciasse dos condicionantes sociais, para não cair na mesma armadilha das teorias não críticas.

Saviani (2012) começa a formular novos pensamentos a respeito da educação brasileira no ano de 1969, ao abordar o texto *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*. No qual ele discute os problemas acerca da educação brasileira, seus objetivos e os meios para atingi-los. A partir daí, debates referentes à educação começam a tomar corpo, elevando as preocupações pedagógicas que surgiam naquele momento.

Manifesta-se a partir desse texto a formulação de uma nova concepção educacional, denominada por Saviani (2012) como pedagogia histórico-crítica¹¹, elaborada através das ideias que envolvem o *materialismo histórico dialético*. Então, primeiramente, torna-se indispensável à compreensão dos conceitos em que esse novo pensamento teórico se baseia, para em seguida dar continuidade à história de sua manifestação.

O primeiro conceito se refere à materialidade histórica:

¹¹ Sobre a denominação pedagogia histórico-crítica Saviani (2012, p. 61) diz: "Cunhei, então a expressão 'concepção histórico-crítica', na qual eu procurava reter o caráter crítico da articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculando, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico."

[...], a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, a respeito das relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. E, para o pensamento marxista, esta materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria central: o trabalho. (PIRES, 1997, p. 6).

O trabalho exerce função fundamental na vida humana e para Marsiglia (2011) existem dois tipos de trabalho: o material e o não material. O material diz respeito às necessidades da existência humana, prevalece a produção de objetos e tem o homem como sujeito. Já o trabalho não material se refere à produção de ideias, de modo que a escola se associa a este último, pois ela não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa de seu produtor, nem de seu consumidor. Assim, a educação depende do *professor* (produtor) que deve realizar seu *objetivo* (produção) na presença do *educando* (consumidor).

Já no que se refere à dialética, segundo Pires (1997), o mundo está em constante movimento e é contraditório. Desse modo, se faz necessária uma teoria de interpretação que possa intervir nessa compreensão do mundo. Através da dialética voltada para o materialismo-histórico o educador reunirá inicialmente fatores *externos* ao pensamento concreto, tudo o que se conhece do que sendo estudado, para que assim, através do *raciocínio*, se encontre as *contradições* da realidade, chegando ao *conhecimento concreto*.

Dito isto, faz-se necessário retornar ao contexto histórico em qual a pedagogia histórico-crítica se encontra imbuída.

No final de 1970 Saviani (2012) passa a orientar um grupo de doutorandos, (curso cedido pela PUC), de maneira em que eles teriam como problema de pesquisa a superação das teorias crítico-reprodutivistas, de modo a encontrar principalmente suas contradições. Assim, a pedagogia histórico-crítica começa a alcançar seu espaço nos debates pedagógicos por volta de 1983.

Saviani (2012) destaca dois de seus orientandos, os quais elaboraram teses fundamentais para o embasamento dessa nova teoria. O orientando Carlos Roberto Jamil Cury volta sua tese para a contradição existente nas teorias crítico-reprodutivistas, afirma que o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico, ou seja, as teorias crítico-reprodutivistas consideram a sociedade como determinante unidirecional da educação. Logo, existem contradições nessa afirmação, ressaltando a possibilidade de a classe subalterna alcançar sua liberdade através da educação.

Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (SAVIANI, 2012, p. 80)

Saviani (2012) ressalta que a orientanda Guiomar Mello parte para a especificidade da educação e da política, demonstra que mesmo sendo divergentes, essas não se separam. De modo que a política da educação propague a *socialização do conhecimento* e cumpre a especificidade da educação.

Mas como o processo pedagógico deve se manifestar em relação à essa socialização de conhecimento? Pode-se considerar que, ao socializar os conhecimentos historicamente acumulados¹², surge dessa prática a possibilidade de reparar as questões da divisão social através da educação. Porém, não se deve enxergar a pedagogia histórico-crítica como uma prática distinta das realidades sociais, conforme as teorias não críticas. É necessário reconhecer que a escola se situa no interior de uma sociedade de classes com interesses antagônicos.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2009, p. 59)

Mesmo após reconhecer o espaço secundário dado à educação na vida humana, não se pode negar sua importância. A valorização da ideia que acomete a educação revolucionária pode levar esperança aos educadores que encontram-se desacreditados em sua prática, de modo a despertar a vontade pela transformação, podendo responder aos anseios daqueles que buscam, através de seu trabalho, a mudança social dos menos favorecidos.

Uma educação revolucionária deve envolver professor e aluno num processo de interação. Para Freire (1979 apud GASPARIN, 2012, p. 21) essa interação ocasionará em um

¹² Conhecimentos historicamente acumulados: “[...] transmitir aos trabalhadores os conhecimentos clássicos, eruditos, para que, assim, tenham condições de igualar seus conhecimentos aos da classe dominante[...]” (BACZINSKI, 2011, p. 91).

diálogo que terá como direção não somente educador para educando e nem educando para educador. Nesse momento ambos se educam e se desenvolvem, pois professor e aluno não se educam sozinhos ambos se educam em conjunto, mediatizados pelo mundo.

Assim, professor e aluno, através de suas relações, passam a desenvolver de forma crítica os conhecimentos necessários através de tudo o que se pode por em pauta em relação às práticas sociais de ambos. Se tornam, assim, sujeitos do conhecimento e seus estudos o objeto. Diferentemente das tendências não críticas, momento em que professor e aluno se apresentam em posições diferentes.

O resultado da aplicação da pedagogia histórico-crítica tem por finalidade o engendramento de intelectuais orgânicos, os quais, segundo Gramsci (apud 1991 MARSIGLIA, 2011), têm a função de organizar a sociedade. É uma elite fundamentada por dirigentes ligados aos interesses de classe. Através do desenvolvimento dos intelectuais orgânicos, a educação pode incutir nos oriundos das classes dominadas anseios de transformação social, de modo que esses repassem tais conhecimentos dentro de suas comunidades, com a intenção de atingir toda a classe oprimida.

Porém, Gasparin (2012) ressalta que os professores, muitas vezes, encontram dificuldades em levar a pedagogia histórico-crítica até a sala de aula, tais adversidades são sempre de dupla ordem:

- a) dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas;
- b) como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo escolar.

Assim, o autor apresenta os momentos da prática pedagógica voltada para a pedagogia histórico-crítica, de forma a demonstrar, primeiramente, as questões que envolvem a *Prática Social* dos sujeitos (docente e discente), para, em seguida, relatar a importância do estudo teórico através da *Problematização*, que tem resultados a partir de investigações por parte dos sujeitos inseridos nesse processo. Na sequência, o processo chega ao momento denominado *Instrumentalização*, onde o aluno pode reconhecer as diferenças de seu antigo conhecimento sobre o objeto estudado e o que ele passa a entender através das investigações levantadas no segundo momento. Chegando-se à *Catarse* que é o instante em que o aluno alcança novas formas de pensamento, diferentes daqueles que o professor reconhece na primeira etapa, refletindo em mudanças na sua *prática social modificada*.

4.2 Prática Social Inicial

Esta é a primeira etapa relacionada à prática da pedagogia histórico-crítica, na qual deve-se perceber a diferença de posições entre professor e aluno, afinal, cada um se encontra em níveis de conhecimento distintos. Para Marsiglia (2011), neste momento o professor detém um conhecimento denominado “síntese precária”, pois ele possui algumas vivências e compreensões a respeito das práticas sociais, mas se trata de um conhecimento limitado, pois ainda não conhece o nível de entendimento de seus alunos. Já os alunos possuem conhecimento “sincrético”, que para Gasparin (2012, p. 16) se trata de “[...] uma visão do senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural.” Desse modo, o professor, inicialmente deve reconhecer o que seus alunos já sabem em relação ao tema de estudo, para que deixe a precariedade de sua síntese.

Segundo Gasparin (2012, p. 23), para que esta etapa se concretize o professor pode utilizar o seguinte processo:

- Demonstrar as unidades e subunidades com os respectivos conteúdos e objetivos que serão abordados;
- Identificar o melhor procedimento de acordo com determinada área de estudo para dar início à prática social em relação ao tema;
- Declarar que as contribuições dos alunos não seguirão linhas rigorosas conforme o conteúdo proposto;
- Elucidar que a realidade será levantada de acordo com questões, perguntas, constatações e informações;
- Desafiar os alunos a demonstrar o que já sabem em relação ao tema de estudo;
- Anotar as visões e percepções dos alunos;
- Empregar o uso de materiais motivadores como jornais, livros, revistas, filmes, recursos visuais, entre outros;
- Não discutir, primeiramente, as questões apontadas, somente registrar o estado de conhecimento e compreensão dos alunos sobre cada conteúdo.

Inicialmente o professor não deve levantar discussões referentes ao que está sendo demonstrado (objetivos, procedimentos). Esse é o momento de buscar quais os conhecimentos os alunos têm sobre o que será estudado. Outra questão importante é a flexibilidade proposta, pois os alunos não deverão, obrigatoriamente, seguir os conteúdos de forma linear. Deve-se dar importância ao registro, de modo a demonstrar o que se percebe por parte dos alunos e

também a respeito de sua prática, além da relevância da utilização de recursos variados para atrair os alunos. Revelando, assim, que, primeiramente, a intenção é de que professor e aluno se conheçam.

O professor precisa ficar atento às curiosidades dos alunos que não estão relacionadas ao programa, pois para Marsiglia (2012, p. 24) “[...] este é o momento em que, a partir da relatividade vivenciada, os alunos desafiam a si mesmos e ao professor a ir além do proposto, do conhecido, do programado.” Porém, existem os conteúdos curriculares que não dizem respeito às curiosidades do aluno, desse modo, este se encontra na zona de conforto de conhecimentos prévios. Como realizar tais mudanças de pensamento diante dessa alegação?

Gasparin (2012, p. 13) destaca que “[...], o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses.” Logo, a aprendizagem só irá ocorrer caso o aluno esteja predisposto a isto. Eis a necessidade de atraí-lo para o aprender, relacionando sua vida ao objeto de estudo, o que consolida a afirmação de que a aprendizagem jamais deve se desassociar das vivências do educando.

Após o professor reconhecer o que os alunos carregam em seu campo de conhecimentos prévios e inculcar nos mesmos os anseios sobre o que existe além destes, chega o momento da problematização.

4.4 Problematização

Agora que o professor reconhece o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo relacionado às suas vivências, caberá a ele a articulação desses conceitos aos conteúdos necessários para a ampliação dos conhecimentos primários, específicos de cada aluno, o que irá resultar na prática pedagógica que será aplicada naquela situação.

Para Saviani (2009, p. 64) “[...]trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência que conhecimento é necessário dominar.” Após o professor reconhecer a prática social do educando, chega o momento de relacioná-la aos conteúdos escolares, para que seus objetivos de ensino sejam elaborados de forma planejada através de situações-problema, com a finalidade de propor novas formas de elaboração de conhecimento.

Para Gasparin (2012) a problematização se refere ao instante em que a prática social é posta em questão, de forma a analisá-la e interrogá-la conforme o conteúdo a ser trabalhado. Esse é o momento em que prática e teoria começam a ser analisadas, para, assim, constatar

suas relevâncias e contradições. Logo, deve existir uma seleção dos problemas propostos pela prática social em relação ao conteúdo curricular.

Cabe ao professor reunir suas anotações do primeiro momento e relacionar aos conteúdos, unindo-os aos principais problemas percebidos na prática social inicial dos alunos, de modo a levantar questionamentos através de debates ou mesmo problematizações, conforme o nome da etapa diz.

Para Gasparin (2012, p. 40) “[...] este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais.” De modo a despertar a curiosidade, para que desenvolvam novos modos de pensar a partir do conhecimento científico apresentado. Dessa forma, o professor levanta debates a respeito dos conteúdos curriculares em relação às vivências dos alunos de forma mais aprofundada, diferentemente do momento que envolve a prática social inicial, em que o professor apenas apresenta as razões para que se estude determinado conceito.

É fundamental explicitar para os educandos que a tarefa de transformar o conteúdo formal, estático, em questões dinâmicas, muda completamente o processo de construção do conhecimento. Não consiste mais em estudar apenas para reproduzir algo, mas, sim em encaminhar soluções, ainda que teóricas, para os desafios que são colocados pela realidade. Este é o momento em que se inicia a tomada de consciência crítica.” (GASPARIN, 2012, p. 43).

Mesmo que a instituição escolar esteja inserida na sociedade, reproduzindo muitas vezes o que nela ocorre, existe na pedagogia histórico-crítica a possibilidade da não reprodução. Ao demonstrar os conteúdos aos alunos e debater com os mesmos suas necessidades de estudo em relação às suas realidades, estes passam a ter o direito de intervir e buscar respostas para seus problemas sociais, ainda que, inicialmente, de forma teórica, retirando a ideia crítico-mecanicista dada à educação pelas tendências crítico-reprodutivistas.

Essa etapa “[...] é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, [...]” (GASPARIN, 2012, p. 47). Ou seja, é o momento que antecede à chegada das respostas. É o caminho de encontro com as perguntas, onde os questionamentos são elaborados de forma singular, conforme cada aluno que se distingue um do outro. Logo, torna-se necessário partir para outro momento desta prática, o da instrumentalização.

4.5 Instrumentalização

A instrumentalização se dá após o levantamento da prática social inicial dos alunos e da problematização em relação aos conteúdos curriculares da instituição escolar. É neste momento que os alunos encontram os meios para transformar o conhecimento sincrético em sintético, pois, conforme o conteúdo de estudo, o qual o professor relaciona às realidades dos alunos, os mesmos terão em seu domínio os conhecimentos científicos expostos pelo professor, os quais serão relacionados aos conhecimentos cotidianos dos educandos.

Para Saviani (2009, p. 64) “[...] trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.” Assim, o professor conduz sua prática com intenção de auxiliar os alunos na solução de seus problemas sociais de modo teórico. Mas, como resolver problemas sociais através da instrumentalização desses conteúdos em relação a vida dos alunos?

[...], o conteúdo que os educandos vão adquirindo ou reconstruindo não é apenas o proposto pelo programa; vai muito além, pois envolve o conhecimento da própria estrutura social capitalista, dentro da qual se conforma o conteúdo específico de cada área. Esse saber constitui um instrumento, uma ferramenta de trabalho e de luta social. Por isso, não é qualquer conteúdo, mas sim aquele conhecimento que se mostra adequado para construir uma nova postura mental e uma resposta apropriada aos problemas sociais. (GASPARIN, 2012, p. 52).

Tais conteúdos não se tratam de simples reproduções, pois são retratados conforme as especificidades dos alunos para, respectivamente, ir além dos conhecimentos sincréticos dos mesmos. Nesse momento o educador se depara com um grande desafio, o de conseguir que seus alunos passem do conhecimento cotidiano para o científico¹³. Isso remete aos estudos epistemológicos da teoria histórico-cultural¹⁴ de Vigotski.

Segundo Duarte (1996 apud GASPARIN, 2012, p. 79) “[...] Vigotski considera mais importantes e significativos os processos de aprendizagem nos quais a criança atua em colaboração com alguém [...] do que aqueles em que ela aprende sozinha, [...]” Nessa relação entre sujeito que auxilia e sujeito que é auxiliado pode-se constatar a zona de

¹³ “Os conceitos científicos implicam sempre um sistema hierarquizado do qual fazem parte. Pertencem a sistemas explicativos globais, organizados logicamente pela sociedade. A elaboração de conceitos científicos exige operações lógicas complexas como: classificação, dedução, comparação, passagem de uma generalização a outra, estabelecendo um conjunto de relações sistematizadas com o conhecimento mais amplos.” (GASPARIN, 2012, p. 95)

¹⁴ A teoria histórico-cultural “[...] enfatiza a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares.” (GASPARIN, 2012, p. 52)

desenvolvimento imediato que, para Vigotski (2001 apud GASPARIN, 2012), se refere às funções que ainda não estão maduras na consciência do aluno, mas que com o auxílio do professor caminham em busca do desenvolvimento atual, que são as funções em que a criança já consegue resolver problemas sozinha, sem o auxílio de um mediador.

Dessa maneira, a pedagogia histórico-crítica, relacionada à psicologia histórico-cultural, preconiza a transmissão de conteúdos em detrimento da aprendizagem espontânea. O educador deve ficar ciente da zona de desenvolvimento imediato e atual de seu aluno, para que através dos conteúdos curriculares e realidades sociais possa realizar um trabalho de desenvolvimento constante com o educando.

Gasparin relata que (2012, p. 70-80) “[...], para que o indivíduo possa construir seu próprio conhecimento, é necessário que se aproprie do conhecimento já introduzido pela humanidade e que este esteja socialmente à disposição.” Apropriar-se dos conhecimentos o torna humano, pois assimila a humanidade que é produzida historicamente com o auxílio de um precursor, que no caso será o professor.

Assim, o professor deve interagir como mediador¹⁵ ao apresentar os conteúdos científicos aos alunos, enquanto eles, aos poucos, vão assimilando e tornando tais conteúdos objetos de seu conhecimento. De acordo com Gasparin (2012, p. 104) “[...] sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, [...], de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver sua tarefa, [...]”

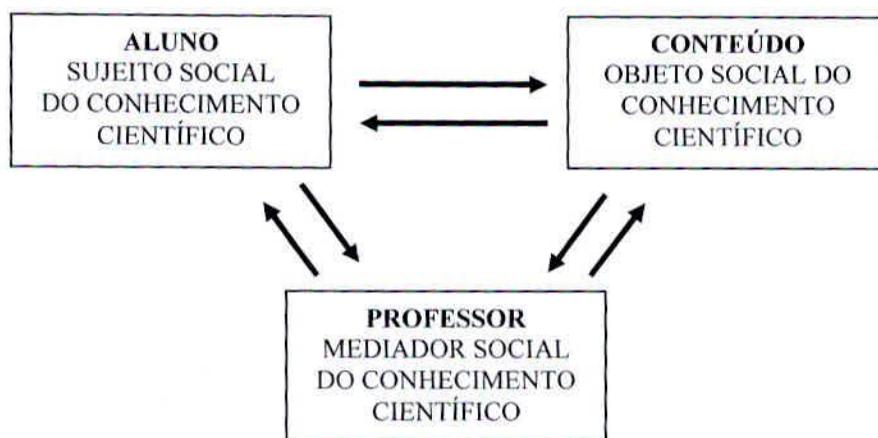
Desse modo, o professor como mediador deve possuir algumas características para que sua prática estabeleça resultados satisfatórios. Para Masetto (2000 apud GASPARIN, 2012), são atributos de um professor mediador:

- voltar a aprendizagem do aluno para o centro do processo;
- produzir atitudes conjuntas aos alunos rumo ao aprendizado;
- manifestar uma atitude de corresponsabilidade com os alunos;
- considerar a faixa etária dos alunos: tratá-los como adultos no ensino superior;
- dominar profundamente sua área de conhecimento;
- ser criativo;
- saber dialogar;

¹⁵ “Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.” (GASPARIN, 2000 apud GASPARIN, 2012, p. 106)

- agir como ser humano com individualidade e subjetividade, respeitando as mesmas características nos alunos;
- considerar a comunicação e a expressão como meios da aprendizagem;

O professor faz a mediação do objeto de estudo conforme o esquema a seguir:



Fonte: (adaptado de GASPARIN, 2012, p. 110)

Percebe-se que através do triângulo de mediação pedagógica, no momento da instrumentalização a relação dos alunos com os conteúdos não acontece de forma direta, mas sim, mediada pelo educador. Para Gasparin (2012) isso significa que, primeiramente, o professor se apropria do conteúdo e em seguida o disponibiliza ao educando. Este que por sua vez, o reconstrói, dando ao conteúdo um novo sentido. Isso leva a pensar no conteúdo como algo que não é neutro, nem para os alunos, nem para o educador, pois ao receber determinado conteúdo interpretam-no através de seus condicionantes sociais. Dessa forma a mediação possibilita a ressignificação do conhecimento.

A instrumentalização, então, é o momento em que o professor toma atitudes em conjunto com os alunos para que estes busquem a apropriação do conhecimento científico em relação à prática social imediata. Ou seja, quando o aluno sai da zona de desenvolvimento inicial e traça o caminho em busca da zona de desenvolvimento atual, a qual nunca finaliza, mas vai sendo cada vez mais ampliada pelo aluno. O educador oferece, desse modo, condições para que o aluno reconheça tais conhecimentos científicos, de modo que ele chegue ao momento da catarse, que será apresentado em seguida.

4.6 Catarse

É a culminância do trabalho pedagógico no que diz respeito às questões teóricas, momento em que o aluno passa do conhecimento sincrético para o sintético. Quando os educandos assimilam os métodos e conteúdos trabalhados na instrumentalização, conforme os conhecimentos científicos repassados pelo educador. Para Duarte (apud 2007 MARSIGLIA, 2011) a catarse¹⁶ realiza mudanças em relação à consciência individual, leva o indivíduo a enxergar o mundo de modo diferente do imediatismo da vida cotidiana. O momento catártico modifica as estruturas que envolvem o conhecimento do aluno, ao partir do sincretismo caótico para o uma visão sintética da realidade.

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

Logo, o momento catártico se refere à situação real em que ocorre a aprendizagem do aluno de acordo com as etapas anteriores. A visão natural que o aluno tem sobre determinado assunto em sua prática social inicial passa a modificar-se, o que é manifestado através da busca de respostas diferentes das que são encontradas prontas na sociedade, o que leva à conversão da visão do senso comum para o conhecimento científico.

Para Gasparin (2012), na catarse o aluno torna-se capaz de situar as questões estudadas à sua vivência, dando novos sentidos àquele conteúdo apreendido nos momentos da prática da pedagogia histórico-crítica. É a demonstração teórica do nível que o aluno atingiu após tais momentos, de modo em que os conteúdos tornam-se significativos, integrando o consciente da estrutura científica, cultural e social dos conhecimentos.

Como o professor deve proceder para reconhecer os conhecimentos adquiridos pelos alunos?

Para Gasparin (2012) esse é o momento em que o professor avalia o aluno, percebendo o que ele adquiriu, como ele reconstituiu sua concepção da realidade. Vale ressaltar que a

¹⁶ “O conceito gramsciano de *catársis* é um elemento teórico central na formulação da pedagogia histórico-crítica. O momento cartático é para Gramsci o ponto de partida da *filosofia da práxis*.” (BATISTA; LIMA, 1995 apud GRAMSCI, 2012, p. 27)

avaliação não é feita somente nessa ocasião, mas em todas, entretanto, é através dela que o educador passa a perceber o que o educando adquiriu para si, intelectualmente falando.

Ainda que de acordo com Gasparin (2012) a avaliação pode ocorrer de modo informal e formal:

- 1) Na avaliação informal, o educando demonstra, de maneira espontânea, a incorporação dos conteúdos. Nessa avaliação o aluno escolhe o melhor momento para se manifestar.
- 2) Na avaliação formal, o educador distingue diversos modos para que o aluno se manifeste através de respostas que se aproximem às questões básicas da aprendizagem. Nesse caso, o professor propõe verificações, debates, resumos, seminários, produções textuais, provas escritas, autoavaliação, entre outros.

Tais avaliações tem como critério a manifestação do aluno no que diz respeito à proximidade de soluções, mesmo teóricas, das problematizações levantadas na classe. Mas para diferenciar-se das primeiras teorias estudadas neste trabalho, a prática da pedagogia histórico-crítica precisa ter como resultado não somente questões teóricas. Necessita envolver-se na vida dos indivíduos, de modo a transformá-la não apenas de modo intelectual. Chega o momento da prática social modificada.

4.7 Prática social modificada

Esse é o momento em que pode se perceber as transformações qualitativas que se dão do ponto de partida (prática social inicial) ao ponto de chegada (prática social modificada). É a ocasião em que o aluno sai do conhecimento sincrético e parte para o sintético, e o professor sai do conhecimento sintético precário para um conhecimento mais orgânico, mas não volta-se somente às teorias, partindo, assim, para a prática social.

Para Saviani (2009) é nessa etapa que o aluno reconhece os conhecimentos repassados pelo educador, chegando ao seu nível. Surge, assim, novos posicionamentos diante das realidades concretas, tanto por parte do aluno como pela do professor.

Tais conhecimentos não se revelam predominantemente através de atitudes materiais, mas também de processos mentais, os quais ocasionam tanto transformações mentais como materiais na vida do educando.

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta, a

partir do momento em que o educando atingiu o nível concreto do pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental. (GASPARIN, 2012, p. 140).

Desse modo, o trabalho pedagógico une a realidade e as inquietações do aluno às questões teóricas, o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, levando em conta a teoria-prática-teoria. Para Gasparin (2012) tal afirmação corresponde aos três grandes passos do método dialético, no qual o aluno deve ser desafiado a colocar em prática, numa determinada direção política, os conhecimentos apreendidos na escola.

A prática social final é o momento em que o aluno consegue agir de forma autônoma, sem ajuda de outra pessoa. É a maior expressão daquilo que ele aprendeu através de todos os momentos da prática pedagógica, de modo que o aluno se posicione socialmente de forma diferente da prática social inicial. Para Gasparin (2012), professor e aluno definirão métodos de como utilizar os novos conceitos construídos em relação às operações sociais práticas.

Se na catarse o aluno passa a formar uma nova atitude-mental, na prática social final é dado o momento da atitude-prática. Assim, o papel do professor é o de averiguar quais as intenções que o aluno tem para pôr em prática o novo conhecimento e também de propor ações referentes aos conteúdos explicitados. Segundo Gasparin (2012), essa proposta pode envolver trabalhos individuais ou conjuntos, voltando-se ao compromisso social da aprendizagem de ambas as partes, professor e aluno.

Todos os momentos voltados à prática da pedagogia histórico-crítica são dados de modo articulado, não sequencial. Tais momentos para Saviani (2009), podem variar de acordo com as especificidades do desenrolar da prática pedagógica. De forma que uns permaneçam por mais ou menos tempo em sala de aula, dependendo das realidades e dos conteúdos trabalhados, estes que devem ser flexíveis, de modo que o professor esteja preparado para as regressões ou progressões de acordo com as necessidades da turma.

Dessa maneira, cada elemento da prática deve ser organizado através dos planejamentos pedagógicos. Logo, ao utilizar em sala de aula, tais componentes se integram na busca pela vivência inicial dos alunos, de modo a elaborar interrogações a respeito dessa realidade. Com intuito de determinar meios de articular a realidade inicial aos conteúdos da instituição escolar, para assim, antecipar o possível conhecimento sintético a qual o aluno deve chegar, a fim de que este possa aplicar tais fundamentos em sua prática social final.

No decorrer de toda a aplicação dos momentos, alunos e professor desenvolvem-se como sujeitos da aprendizagem na investigação da realidade que envolve os fatos

historicamente acumulados pelo homem às realidades específicas que incorporam os resultados das interações de cada sujeito participante da sociedade. Assim, vale ressaltar que todos os momentos dessa prática não tratam-se de etapas desmembradas, mas que pelo contrário, avançam de modo concomitante e não possuem desfecho, mas sim a partida na busca por chegadas infindáveis.

5 CONCLUSÃO

O trabalho mostrou que as vertentes educacionais colocam para a escola duas finalidades: a de reprodução e de transformação. A instituição escolar pode ser reprodutora, de modo acentuado, conforme os condicionantes sociais passam despercebidos por quem dela participa e até mesmo quando seus integrantes reconhecem a situação e se deixam levar pelo comodismo, por outro lado, é transformadora à medida em que professor e demais colaboradores passam a perceber tais condicionantes, a fim de tentar reverter a situação através de trabalhos que visem relacionar o conteúdo escolar às realidades dos alunos por meio de incansáveis análises teóricas e práticas a respeito.

As características de cada tendência pedagógica, aqui apresentadas, podem auxiliar os educadores a distinguir quais delas utilizar em sua prática, de modo a aprimorar seu trabalho em relação às falhas a respeito da função social da educação e do tema abordado: marginalidade. O conceito pseudocientífico atribuído à tendência escolanovista possibilita aos educadores reflexões, afinal, muitos acreditam na capacidade de o aluno aprender a aprender sem que exista a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, o que remete à escola tradicional, considerada como científica, porém muito criticada devido a transferência arbitrária de conteúdos e por desconsiderar os condicionantes sociais e a participação do aluno.

A pedagogia histórico-crítica manifesta concepções e possibilidades capazes de difundir uma educação voltada para a transformação dos sujeitos através da aprendizagem. Pensamento que tem como finalidade a transferência dos conhecimentos históricos ao educado em relação à sua vida, de modo que este ressignifique tais conteúdos através de análises de acordo com sua perspectiva e liberte-se do pensamento sincrético, que se transforma no constante conhecimento sintético, o qual modifica as estruturas do pensamento e faz com que o aluno utilize essa nova forma de pensar em suas vivências através de processos mentais e materiais.

Não se pode considerar a pedagogia histórico-crítica como fundamental prática transformadora nas escolas, pois se trata de uma teoria recente, cujas pesquisas a respeito ainda estão sendo elaboradas. Mas pode ser visto como um pensamento inovador, afinal, possui vastos fundamentos a respeito de teorias elaboradas por pensadores renomados, elementos que foram vistos de modo breve neste trabalho, mas que poderão ser retomados através das teorias e nomes citados no decorrer dos textos.

A grande dificuldade estabelecida após essa pesquisa é a de que os educadores se interessem pelos estudos teóricos a respeito da educação brasileira. Percebe-se que a grande maioria se preocupa com estudos práticos, desviando-se dos conhecimentos teóricos que envolvem mecanismos essenciais para uma boa atuação pedagógica. Muitos professores veem sua prática como transformadora, porém, não buscam reconhecer em quais teorias se embasam. Na maioria das vezes utilizam através do senso comum uma miscelânea de ideologias contraditórias a respeito das tendências educacionais.

Os educadores estão realmente preocupados com uma educação transformadora ou estão sendo levados pela frustração devido à desvalorização de sua classe? Existe um sistema de ensino organizado no país que estabeleça critérios que possam refletir transformações sociais na vida dos alunos? São muitas as questões para serem respondidas em relação à educação brasileira a respeito do tema: transformação e reprodução. Questionamentos que podem ser esclarecidos através de novas pesquisas produzidas no interior das universidades, tendo como principais investigadores professores, alunos e demais interessados. Afinal, não se pode esperar melhorias educacionais do Estado que tem por função a opressão, resta ao educador escolher: condicionar-se ou buscar a sua liberdade e a de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Tradução Walter José Evangelista, Maria Laura Vieiros de Castro. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. p. 7-51.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994):** legitimação, resistências e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In BATISTA, Eraldo Leme; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BITTAR, Marisa; JR, Amarildo Ferreira. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, 2008, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário brasileiro globo**. 21. ed. São Paulo: Globo, 1991.
- GAIO, Daniel Machado. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. 2008. 162f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autoress Associados, 2012.
- LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo, SP: Loyola, 1996. p.11-30.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 183-184. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0BygshRxCXt8iQmJUTVlaZ05iNzA/edit?pli=1>> Acesso em: 15 abr. 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins Nogueira; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

PIRES, Marília de Campos. O Materialismo histórico-dialético e a educação. In: **MESA REDONDA: paradigmas de interpretação da realidade e projetos pedagógicos organizada pelas disciplinas de pedagogia médica e didática dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Medicina**. Botucatu, SP: Unesp, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2012. p. 141-177.

_____, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2009.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FEPESMIG