

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

ANDRÉ LUIZ VIEIRA

**A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO DOCENTE SOB
A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

ANDRÉ LUIZ VIEIRA

**PARANAÍ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO DOCENTE SOB
A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

ANDRÉ LUIZ VIEIRA

**PARANAVÁÍ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO DOCENTE SOB A LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada por André Luiz Vieira, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora:

Prof^(a). Dra.: Fátima Aparecida de Souza Francioli

PARANAVÁÍ
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Vieira, André Luiz

A organização pedagógica e o trabalho docente sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica / André Luiz Vieira. -- Paranavaí-PR, 2023.
151 f.: il.

Orientador: Fátima Aparecida de Souza Francioli.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2023.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Livro de registro de classe online. 3. Ensino de língua portuguesa. I - de Souza Francioli, Fátima Aparecida (orient). II - Título.

ANDRÉ LUIZ VIEIRA

**A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E O TRABALHO DOCENTE SOB A LUZ DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli (Orientadora)
– UNESPAR

Prof. Dr. João Luiz Gasparin – UEM - Maringá

Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo – UNESPAR

Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino – UEM – Maringá
(Suplente)

Data de Aprovação:

28/03/2023.

Dedico esse trabalho aos meus pais, Luiz e Dalva, e à minha irmã Adriana; à minha esposa Juliana e aos meus filhos, Pedro e Felipe; à minha professora e orientadora Fátima Aparecida de Souza Francioli. Todos fundamentais para a realização dessa conquista tão importante.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida e por dar-me força e discernimento para continuar e poder concluir mais uma etapa em minha vida.

Ao meu pai, Luiz, por ser a minha inspiração de perseverança, o meu principal exemplo. À minha mãe, Dalva, que sempre me ensinou a lutar e continuar adiante, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha irmã, Adriana, e ao meu cunhado, Altair, por me darem suporte em todos os momentos.

Ao meu sogro, Sebastião e à minha sogra, Anete, que sempre estiveram apoiando o meu trabalho.

À minha esposa Juliana, que incalculavelmente me fortalece em todos os instantes, dando-me amor e incentivo. Obrigado por estar ao meu lado, ensinando-me, a buscar o melhor de mim.

Aos meus filhos Pedro e Felipe, minhas alegrias, que motivam-me com seus lindos sorrisos e afetos repletos de ternura.

À minha orientadora, Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli, por ter-me escolhido como orientando em um momento decisivo em minha vida pessoal e profissional, onde a oportunidade concebida transformou-se em condição essencial para uma nova etapa de conhecimentos e vitórias.

Aos professores que aceitaram compor a banca de qualificação e, posteriormente, de defesa da presente dissertação, Dr. João Luiz Gasparin e Dr. Renan Bandeirante Araújo, bem como a Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino, como suplente da banca.

Por isso, agradeço infinitamente a todos!

“É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”

Demerval Saviani

VIEIRA, André Luiz. **A organização pedagógica e o trabalho docente sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2022.

RESUMO

O trabalho educativo tem-se mostrado como um grande desafio na Educação Básica brasileira, sobretudo quando se objetiva uma educação crítica que promova a formação de um ser histórico, plural, desalienado e ciente da necessidade de luta de sua classe, com vistas à libertação da alienação, emancipação. Nesse sentido, o problema de pesquisa que norteia o presente estudo de dissertação de mestrado, se centra na questão norteadora: “Como repensar as propostas didáticas do Livro de Registro de Classe Online (LRCO) para o componente curricular Língua Portuguesa sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica?”. Tendo em vista esta problemática, o presente estudo tem por objetivo analisar o Livro de Registro de Classe Online (LRCO) para o componente curricular Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II. Para efetivação deste objetivo, o caminho metodológico percorrido pautou-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, e natureza básica, cujos procedimentos adotados consistiram de caráter bibliográfico e documental. A análise possibilitou repensar encaminhamentos educativos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para o componente curricular de Língua Portuguesa, com foco no desenvolvimento da leitura e no trabalho com o gênero crônica. Assim, a partir do estudo do LRCO, evidenciou-se que a base ideológica que os estruturam tem o mesmo caráter orientador dos livros didáticos, como a BNCC, com conteúdos apresentados de forma rarefeita e fragmentados que prezam o desenvolvimento de competências e habilidades, encaminhamentos didático-metodológicos estes que moldam o indivíduo às contínuas mudanças do mercado de trabalho e, conseqüentemente, de manutenção da hegemonia. Pensar criticamente tais materiais possibilitou também o desenvolvimento de uma proposta didática como uma via para a efetivação de um ensino pautado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica para o componente curricular Língua Portuguesa a partir do gênero textual crônica. Conclui-se ressaltando a importância de se pensar criticamente o ensino e almejando que os encaminhamentos apresentados neste estudo possam orientar a didática em sala de aula a fim de que professores e professoras possam atuar contra toda e qualquer forma de alienação, em acordo com a perspectiva da política cultural contra hegemônica.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Livro de Registro de Classe Online; Ensino de Língua Portuguesa.

VIEIRA, André Luiz. **Pedagogy and teaching work under the light of organization of Historical-Critical Pedagogy**. 142f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná. Supervisor: Fátima Aparecida de Souza Francioli. Paranavaí, 2022.

ABSTRACT

Educational work has proved to be a great challenge in Brazilian Basic Education, especially when the objective is a critical and education and the formation of a historical, plural, disalienated and aware being of the need to fight their class, with a view to liberation from alienation emancipation. In this sense, the research problem that guides the present master's thesis study is centered on the guiding question: "How to rethink the didactic proposals of the Online Class Record Book (LRCO) for the Portuguese Language curricular component under the Pedagogy bias Historical-Critical?". In view of this problem, the present study aims to analyze the Online Class Registration Book (LRCO) for the curricular component Portuguese Language of the 9th year of Elementary School II. To achieve this objective, the methodological path followed was based on a research with a qualitative approach, and basic nature, whose adopted procedures consisted of a bibliographic and documentary character. The analysis made it possible to rethink educational approaches in the light of Historical-Critical Pedagogy for the curricular component of Portuguese Language, focusing on the development of reading and work with the chronic genre. Also, from the study of the LRCO, it became evident that the ideological basis that structure them has the same guiding character of textbooks, such as the BNCC, with contents presented in a rarefied and fragmented way that value the development of competences and abilities, referrals didactic-methodological, which shape the individual to the continuous changes in the job market and, consequently, to maintain hegemony. Critically thinking about such materials also enabled the development of a didactic proposal as a way to implement a teaching based on the assumptions of Historical-Critical Pedagogy for the curricular component Portuguese Language from the chronic textual genre. We conclude by emphasizing the importance of thinking critically about teaching and hoping that the directions presented in this study can guide didactics in the classroom so that teachers can act against any form of alienation, in line with the perspective of counter-hegemonic cultural policy.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Online Class Record Book; Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Componentes do processo didático e do processo de ensino.....	66
Figura 2. Organização dos níveis de ensino de Gama (2015).....	79
Figura 3. Equipamentos são uma evolução das TVs laranja do início dos anos 2000.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Aula 83 da disciplina de língua portuguesa disponível na plataforma do Livro de Registros de Classe Online (LRCO) da SEED/PR.....	102
Quadro 2. Atividade complementar referente a aula 83 do LRCO – SEED/PR.....	107
Quadro 3. Representação dos cinco passos, conforme o método da PHC....	120
Quadro 4. Prática social inicial.....	123
Quadro 5. Problematização.....	124
Quadro 6. Instrumentalização.....	125
Quadro 7. Catarse.....	127
Quadro 8. Prática social final.....	128
Quadro 9. Prática – Teoria – Prática.....	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ARE	Aparelhos Repressivos do Estado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CELEPAR	Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LRCO	Livro de Registro de Classe Online
MEC	Ministério da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PP	Primário-profissional
PR	Paraná
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SS	Secundário-superior

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO UMA TEORIA PEDAGÓGICA MARXISTA	18
2.1. O PENSAMENTO MARXISTA COMO FUNDAMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	18
2.2. TEORIAS DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ENFOQUE CONTRA-HEGEMÔNICO	32
2.2.1. As teorias não críticas da educação	36
2.2.2. As teorias crítico-reprodutivistas da educação	41
2.2.3. As teorias críticas da educação e o surgimento de uma pedagogia concreta marxista: a Pedagogia Histórico-Crítica	47
3. A DIDÁTICA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	57
3.1. DIDÁTICA: FUNDAMENTOS E CONTEXTO HISTÓRICO	57
3.2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO.....	68
3.3. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM DESAFIO PARA UMA EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA	74
4. SITUAÇÃO DIDÁTICA PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL	90
4.1. CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA HISTÓRIA DO ENSINO	92
4.2. AULA/LRCCO: LEITURA, O PROCESSO DE ENSINO PAUTADO NA BNCC	99
4.3. O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO TRABALHO COM O GÊNERO CRÔNICA FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	118
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

A educação dos tempos atuais tem consistido em um grande desafio para educadores e pesquisadores que buscam compreender as raízes deste processo e, em seu saber fazer, no trabalho docente buscam por uma educação cujos princípios permeiam a formação de sujeitos para viverem em sociedade por meio de uma proposta crítica, a favor da classe proletária. Posicionamento este, que se torna alvo deste trabalho.

Tal postura acadêmica se estruturou em decurso do programa de pós-graduação, mestrado em ensino: Formação Docente Interdisciplinar, com estudos que oportunizaram análises críticas acerca das bases filosóficas e ideológicas que direcionam o processo de ensino, revelando a predominância de interesses burgueses na perpetuação e manutenção da sociedade adaptada à serviço e aos anseios do capital, sem vislumbrar o desenvolvimento e promoção da classe operária.

A identificação com a necessidade de realizar um trabalho que busque romper com o processo educativo supracitado foi motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, pois sou professor da rede estadual paranaense e vivencio direcionamentos pedagógicos de hegemonia burguesa amparados por documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que primam pelo esvaziamento curricular em detrimento da formação de indivíduos acrílicos e flexíveis às demandas do capitalismo. Os estudos realizados no programa de mestrado também oportunizaram perceber o desenvolvimento acadêmico que ainda não havia percorrido durante a minha graduação em Letras, evidenciando a importância de se aprofundar teoricamente nas conjuncturas que engendram a educação básica brasileira, para assim, compreender e para saber fazer o trabalho docente sob uma ótica crítica de ensino.

Dessa forma é necessário, a princípio, lançar um olhar para os contextos educativos que possibilitem sua reflexão, sobretudo considerando os aspectos sociais nos quais a educação encontra-se inserida, buscando compreender todas as facetas de suas especificidades. Isso demanda assumir posicionamentos dialógicos fundamentados criticamente, ultrapassando os limites do mero senso comum.

É nesse sentido que conduzir tal postura demanda uma reflexão de cunho filosófico, que direciona o âmbito das teorias e práticas pedagógicas. Assim, em um primeiro momento, buscamos nesse estudo conhecer a perspectiva filosófica que sustenta a Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia esta a qual acreditamos apresentar os pressupostos para uma educação crítica e contra hegemônica, além da construção e formação de um ser histórico, plural, desalienado e ciente da necessidade de luta de sua classe.

Por isso, cabe inicialmente compreendermos e compararmos os pressupostos filosóficos que fundamentam teorias pedagógicas que, por um lado, visam deter o poder da classe dominante e de opressão, e por outro, as teorias de caráter transformador, em prol da classe dominada.

No que concerne a esta última, na qual se inclui a Pedagogia Histórico-Crítica, foco deste estudo, cabe entendê-la como uma teoria pedagógica de cunho marxista, cujo enfoque é contra-hegemônico ao visar promover a formação de uma consciência crítica com vistas à libertação da alienação e emancipar os menos favorecidos, sobretudo a classe proletária, econômica e socialmente.

Os fundamentos das teorias pedagógicas, na prática, são concebidos pela Didática que se constitui dos conhecimentos teóricos e práticos necessários para a condução da sala de aula e ação docente. Isso pois, a Didática agrupa conteúdos de diferentes áreas do conhecimento que estudam aspectos da prática educativa escolar, o que conhecemos como as Ciências Pedagógicas. É no sentido de integração que a Didática assume sua importância, ou seja, “[...] ela se nutre dos conhecimentos e práticas desenvolvidas nas metodologias específicas e nas outras ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 11).

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a didática assume posturas ainda mais específicas na promoção do desenvolvimento do pensamento, buscando explicar como os processos de ensino e aprendizagem, bem como as relações entre os sujeitos da educação se fazem a partir desta perspectiva.

Sob este enfoque, uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica demanda uma complexidade ao pensar a prática educativa, ao visar um equilíbrio entre teoria e prática, conhecimentos científicos e políticos, de modo que os sujeitos

possam atuar como agentes ativos de seu contexto social. Ademais, assim surge a necessidade e importância de uma didática e organização do ensino voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia, emancipação e transformação social, sendo este o cerne da Pedagogia Histórico-Crítica e seus pressupostos.

No Estado do Paraná, o Livro de Registro de Classe Online (LRCO), disponibilizado aos professores pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), consiste em um material que orienta esses docentes para o trabalho pedagógico em sala de aula, podendo ser acessado por meio de equipamentos, como celulares, tablets, computadores, notebooks, etc. Entretanto, cabe a esse material uma análise aprofundada, sobretudo à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, ao direcionar o trabalho do professor enfatizando sua necessária renovação em prol de uma perspectiva crítica.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que norteia o presente estudo de dissertação de mestrado, se centra na questão norteadora: “Como repensar as propostas didáticas do Livro de Registro de Classe Online (LRCO) para o componente curricular Língua Portuguesa sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica?”.

A partir deste panorama, o objetivo central deste estudo consiste em analisar o Livro de Registro de Classe Online (LRCO) para o componente curricular Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II, o qual ainda visa contemplar os objetivos específicos de: Compreender os fundamentos histórico-filosóficos e pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e o contexto na qual esta foi desenvolvida, enquanto uma pedagogia marxista com base nos fundamentos do materialismo histórico; analisar os documentos oficiais no que concerne à organização do ensino do componente curricular de Língua Portuguesa, centrando-se na Base Nacional Comum Curricular; analisar o Livro de Registro de Classe Online (LRCO) para o componente curricular Língua Portuguesa, apresentando seus principais elementos – condizentes ou não – com a perspectiva teórico-pedagógica proposta; e apresentar uma situação didática como proposta para a abordagem de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental II na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para tanto, de modo geral, para atender os objetivos supracitados traçados para o presente estudo, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo teórico

de abordagem qualitativa e natureza básica, cujos procedimentos adotados consistiram de caráter bibliográfico e documental organizada em quatro seções assim distribuídas:

A primeira seção é esta destinada à introdução, na qual são apresentados o problema da pesquisa, objetivos, metodologias e aportes teóricos.

Na segunda seção sob o título “ Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica marxista”, cujo objetivo é o de compreender os principais pontos que indicam que a Pedagogia Histórico-Crítica é considerada uma pedagogia marxista, abordou-se, primeiramente, o pensamento marxista como fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica, elencando as primeiras aproximações sobre a temática, principais conceitos e reflexões, enquanto a segunda parte trata acerca das teorias do conhecimento pedagógico e da Pedagogia Histórico-Crítica como enfoque contra-hegemônico, destacando o contexto das pedagogias não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas, caracterizando a necessária construção de uma pedagogia concreta, crítica, contra-hegemônica, não reprodutivista e dialética tal qual a Pedagogia Histórico-Crítica.

A terceira seção, denominada “A didática e a organização do ensino sob a luz da pedagogia histórico-crítica”, tem como objetivo elucidar os aspectos que permeiam a didática, isto é, os preceitos que orientam a prática de ensinar no âmbito escolar, na promoção do desenvolvimento do pensamento à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, a terceira seção trata acerca da Didática no que concerne seus fundamentos e contexto histórico, aspectos referentes à Base Nacional Comum Curricular e à organização do ensino e os pressupostos da organização do ensino à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual consiste em um desafio didático para uma educação contra-hegemônica.

Na quarta e última seção sob o título “Situação didática para a organização do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental”, tem-se como objetivo apresentar e analisar, sob a luz da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), os Planos de Aulas de Língua Portuguesa, referentes 9º ano do Ensino Fundamental II e relacionado ao desenvolvimento da leitura, disponíveis no Livro de Registro de Classe Online (LRCO), que, além de apresentar tais aspectos, apresenta-se também uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura, trabalhando o

gênero crônica sob a ótica da PHC, situando a orientação teórica na prática por meio da elaboração de uma sequência didática.

Espera-se assim, apresentar a importância de se pensar criticamente o ensino propondo encaminhamentos que possam orientar a didática em sala de aula a fim de que professores e professoras possam atuar contra toda e qualquer forma de alienação e caminhem em prol de uma poítica cultural contra hegemônica.

Para explicitar a base teórico-metodológica desse trabalho, a seção a seguir realizará um aprofundamento acerca dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

2. OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO UMA TEORIA PEDAGÓGICA MARXISTA

Nesta seção o objetivo é compreender os principais pontos que indicam que a Pedagogia Histórico-Crítica é considerada uma pedagogia marxista. As discussões e reflexões abordadas aqui possibilitam a compreensão de como se dá a perspectiva filosófica que sustenta a Pedagogia Histórico-Crítica, desde sua criação até os dias atuais, bem como sua aplicação e importância para a construção/formação de um ser histórico, plural, desalienado e ciente da necessidade de luta de sua classe.

Para tanto, esta seção encontra-se organizada em duas subseções principais: a primeira, abarca o pensamento marxista como fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica, elencando as primeiras aproximações sobre a temática, principais conceitos e reflexões, enquanto a segunda trata acerca das teorias do conhecimento pedagógico e da Pedagogia Histórico-Crítica como enfoque contra-hegemônico, destacando o contexto das pedagogias não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas, caracterizando a necessária construção de uma pedagogia concreta, crítica, contra-hegemônica, não reprodutivista e dialética tal qual a Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1. O PENSAMENTO MARXISTA COMO FUNDAMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Ao pretender compreender a Educação, é preciso lançar um olhar claro, fundo e largo que permita a sua reflexão a partir da situação social em que ela se encontra envolvida, de modo que é esse contexto que caracteriza a sua especificidade. Nesse sentido, “[...] falar da educação brasileira, por exemplo, significa ir à sociedade brasileira para verificar as determinações que esta, organizada de um modo específico, nos moldes do sistema capitalista, confere ao processo educativo” (RIOS, 2004, p. 29).

Em seguida, a autora ainda diz:

Que é sociedade, qualquer que seja sua forma? O *produto da ação recíproca dos homens*. Os homens que produzem as relações sociais no que diz respeito a sua produção material criam também as ideias, as

categorias; isto é, as expressões, ideais, abstratas, dessas mesmas relações (RIOS, 2004, p. 29, grifos nossos)

É nesse sentido que a educação, de modo geral, permeia múltiplas facetas da vida humana, sendo que sua prática é o resultado, sempre ressignificado, de uma gama de elementos socioeconômicos e culturais que dão origem a modos de fazer e pensá-la, importando, portanto, estabelecer relações entre educação, cultura e sociedade, inclusive em sua perspectiva política.

No que concerne à escola – instituição criada para transmitir aos mais jovens os conhecimentos necessários à vida em sociedade –, é válido ressaltar que, há tempos e, muitas vezes, não se há clareza sobre o seu papel, agindo na direção oposta a uma educação de qualidade. Corrobora-se com o fato de que os fins da educação não são dados exclusivamente pelo sistema de ensino, mas também pelos moldes sociais, e que “[...] a escola pode tanto contribuir para a manutenção quanto para a transformação da realidade” (SUHR, 2012, p. 11).

É nesse sentido que Rios (2004, p. 30) estabelece como relações indissociáveis da Educação a sociedade e, além disso, conseqüentemente, a cultura e o trabalho. Para a autora, o “[...] conceito de cultura é um conceito-chave a ser considerado ao se estabelecer a relação entre educação e sociedade, uma vez que ele está, de certo modo, contido nesses dois”.

Portanto, a cultura, de modo geral, pode ser definida como “tudo o que resulta da interferência dos homens no mundo que os cerca e do qual fazem parte”, de modo que o mundo – da cultura – está dentro do homem, e dele resulta. Complementarmente, “tudo isso é resultado do trabalho. Por isso, não se fala em cultura sem falar em trabalho, intervenção intencional e consciente dos homens na realidade” (RIOS, 2004, p. 31), uma vez que, em um ato de humanizar-se, o homem produz sua própria existência, diferenciando-a de outros animais – que se adaptam à realidade natural – ao adaptar o mundo natural a si, estabelecendo normas de ação, valores e crenças.

Na mesma linha de pensamento, Leontiev (1978, p. 282-283) assinala que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. [...] Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Ou seja, para o autor o homem adquire sua história em seu decurso da vida, ao humanizar-se, num contexto social, cultural e do trabalho, fazendo-o utilizar-se também das histórias e saberes de seus antepassados, diferenciando-o do mundo animal.

Em outras palavras, o pilar central da natureza humana consiste no trabalho, e este “se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”, sendo, pois, uma ação intencional. Nesse sentido, “para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 2015, p. 286).

Cabe ressaltar, portanto, como um importante aspecto em nossas primeiras aproximações, que o trabalho consiste, portanto, na essência do homem. Este conceito pode ser compreendido e definido, conforme o Dicionário Marxista, sobretudo, de forma concreta ou abstrata, o que não as difere como atividades distintas, mas uma mesma atividade considerada em seus diferentes aspectos.

Todo trabalho é um *dispêndio de força de trabalho humana*, no sentido fisiológico, e é nessa qualidade, de trabalho humano igual, ou abstrato, que ele constitui o *valor das mercadorias*. Por outro lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana de uma determinada forma e com um objetivo definido e é nessa qualidade de trabalho concreto útil que produz *valores de uso* (MARX, 1867 *apud* BOTTOMORE, 1988, p. 599, grifos nossos).

Ainda, o conceito de trabalho pode ser abordado, de acordo com Bottomore (1988, p. 601), em categorias como: o trabalho doméstico, “como um dos fatores que contribuem para a opressão econômica das mulheres, afastando-as da produção social”, mas que se tornaram uma categoria reconhecida do marxismo com o advento do moderno movimento feminista; o trabalho produtivo e improdutivo, de modo que “o trabalho produtivo é contratado pelo capital no processo de produção, com o objetivo de criar mais-valia¹”.

¹ Parte do valor da força de trabalho dispendida por um determinado trabalhador na produção e que não é remunerada pelo patrão. Em outras palavras, o produto pertence ao capitalista, que obtém mais-valia da diferença entre o valor do produto e o valor do capital envolvido no processo de produção. O que no início é valor da força de trabalho ao término é valor produzido por esta força de trabalho em ação. A mais-valia é a diferença entre esses dois valores: é o valor produzido pelo

O autor ainda, assim, se refere ao trabalho produtivo:

Trabalho produtivo diz respeito apenas às relações sob as quais os trabalhadores são organizados, e não à natureza do processo de produção, nem à natureza do produto. Cantores de ópera, professores e pintores de parede, tanto quanto mecânicos de automóveis ou mineiros, podem ser empregados pelos capitalistas tendo em vista o lucro. É isso que determina se são trabalhadores produtivos ou improdutivo. [...] Na época de Marx, a grande maioria dos *trabalhadores improdutivo* era constituída por empregados do comércio, empregados domésticos e funcionários administrativos do Estado. Os empregados do comércio são improdutivo, para Marx, porque não participam da produção, mesmo que suas atividades resultem em lucros comerciais para seus empregadores (BOTTOMORE, 1988, p. 604, grifos nossos).

Ainda, de acordo com Bottomore (1988, p. 605), o Dicionário Marxista aborda a definição de Trabalho Socialmente Necessário, como aquele relacionado com a medida quantitativa de valor, sendo definido como “o tempo de trabalho necessário à produção de qualquer valor de uso sob as condições de produção normais em uma determinada sociedade e com o grau médio de habilidade e de intensidade de trabalho predominantes nessa sociedade”.

De todo o modo, em suma, é importante frisar que o trabalho é inerente à vida humana e, de acordo com Marx e Engels (2006, p. 45) “o que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção”, ou seja, dependem do trabalho e dos meios de produção que o possibilitam executar este trabalho. Para Amorim (2017, p. 85), ainda nesta perspectiva, “o homem tem a capacidade de planejar e projetar previamente, na sua imaginação, a sua atividade, o seu processo de trabalho e o resultado almejado”, garantindo, assim, o atendimento de suas necessidades.

Nesse sentido, nas palavras do próprio Marx (1989, p. 142):

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza.

trabalhador que é apropriado pelo capitalista sem que um equivalente seja dado em troca (BOTTOMORE, 1988).

Ao iniciarmos tal discussão, cabe enfatizar que a atual sociedade, regida pelo capitalismo, não é homogênea, mas dividida em classes, dentre as quais se estabelecem as relações de poder. A definição de poder entre sujeitos, portanto, deve ser contemplada na perspectiva de posse dos meios que permitem alcançar uma vantagem qualquer ou efeitos desejados. O poder político, por exemplo, pertence à categoria de relação de poder onde se expressa de muitas maneiras e se reconhecem fórmulas típicas de linguagem política: “como relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc.” (BOBBIO, 1986, p. 955).

Em nossa sociedade, de acordo com Suhr (2012), a globalização integra o mundo numa economia e cultura que é unificada em alguns aspectos e múltiplas em outros, envolvendo uma grande aldeia global que enuncia e modifica, em escala jamais vista, valores, modos de agir, de pensar, etc. No âmbito econômico, isso não se faz “em pé de igualdade”, mas sim pela exploração – por meio dessas relações de poder – de muitos por alguns.

Esse atual contexto globalizado, teve seu abrupto início na passagem do século XVIII para o XIX, período no qual ocorreu uma série de transformações sociais, econômicas e tecnológicas – a Revolução Industrial – marcada pelo surgimento de novos materiais, novas formas de energia e pela generalização do trabalho assalariado. Fez-se, portanto, por um lado, aumentar imensamente a produção de riquezas e, de outro, viu-se a intensificação da desigualdade social.

Perante a esse cenário, com baixos salários, ambientes insalubres, longas jornadas de trabalho, etc. “diversos pensadores, referidos como socialistas, buscavam encontrar soluções para melhorar as condições de vida e de trabalho das classes menos favorecidas”. Enquanto alguns apelavam para governantes, outros se limitavam a imaginar projetos de uma sociedade perfeita, não se preocupando seriamente com uma verdadeira implementação (VASCONCELOS, 2017, p. 105).

Foi nesse contexto que emergiu a filosofia de Karl Marx (1818-1893) e Friedrich Engels (1820-1895), em que a realidade primordial é a matéria, sendo o pensamento uma condição dela e, com base nesses pressupostos, o sistema filosófico desenvolvido por eles mais tarde foi chamado de materialismo histórico.

Para Marx e Engels, a transformação da sociedade de forma pacífica consiste em uma utopia, uma vez que “a história humana sempre foi forjada pela luta de classes: na Antiguidade, entre patrícios e escravos; na Idade Média, entre senhores e servos; e na Modernidade, entre capitalistas e trabalhadores assalariados”, sendo os primeiros detentores do capital – dinheiro e itens que se pode converter em lucros – e os segundos, os que vendiam sua força de trabalho em troca de salários para sua sobrevivência (VASCONCELOS, 2017, p. 106).

Assim, para Marx e Engels, as classes dominantes desenvolvem as ideologias, ou seja, conhecimentos, crenças, valores, etc. criados pelo grupo dos abastados, mas, ainda assim, assimilados pela classe dominada, sendo que o papel de tais ideologias é, basicamente, justificar as relações de poder existentes na sociedade, diminuindo o potencial revolucionário das classes trabalhadoras. No que concerne às ideologias, no pensamento marxista, segundo Bottomore (1988), os verdadeiros problemas são as contradições sociais, de modo que:

Enquanto os homens, por força de seu limitado modo material de atividade, são incapazes de resolver essas contradições na prática, tendem a projetá-las nas formas ideológicas de consciência, isto é, em soluções puramente espirituais ou discursivas que ocultam efetivamente, ou disfarçam, a existência e o caráter dessas contradições. Ocultando-as, a distorção ideológica contribui para a sua reprodução e, portanto, serve aos interesses da classe dominante (BOTTOMORE, 1988, p. 294).

A aceitação irrefletida das ideologias por parte da classe trabalhadora, a leva a um fenômeno chamado alienação, que, de acordo com o Dicionário do Pensamento Marxista de Bottomore (1988, p. 18-19) consiste na “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade ou a natureza na qual vivem”. Desta forma, o autor explica que a alienação é sempre de si próprio, apontando que a doutrina cristã é considerada por muitos como um exemplo dos primeiros casos de alienação e desalienação.

Entre os que aceitaram a concepção de que o comunismo é uma desalienação houve diferentes perspectivas sobre as possibilidades, limites e formas da desalienação. Assim, de acordo com uma das respostas disponíveis, a desalienação absoluta é possível: toda alienação – social e individual – pode ser abolida de uma vez por todas. Os representantes mais radicais desse ponto de vista otimista afirmam até mesmo que toda alienação já foi eliminada em princípio dos países

socialistas, onde só existe sob a forma de insanidade individual ou como um “resquício de capitalismo” insignificante (BOTTOMORE, 1988, p. 24).

Nesse entendimento, percebe-se que um homem ou uma sociedade alienada, na perspectiva de Marx, é/são aqueles que ainda não se desvincularam da concepção ideologizante capitalista. Com ênfase nesse processo de alienação, o trabalho – a produção – é distanciada dos interesses da classe dominada, para se transformar em mercadoria, sendo esta a principal causa da alienação, pois “a única possibilidade de igualdade entre os homens se dará em outro modo de produção, em outra forma de organizar a sociedade que não seja pautada na exploração de uma classe sobre a outra” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 78). De acordo com Antes (2020, p. 25), a “alienação seria uma forma distorcida, equivocada, de as classes sociais olharem para o mundo e para sua própria condição, sua própria realidade”, sendo que a Educação se apresenta como um meio de trazer a desalienação perante a busca por transformação social.

É importante ressaltar que as obras de Marx seguem a tradicional lógica, de forma que a dialética é a característica dominante da lógica marxista que é pautada nas categorias tradicionais, como a negação, a quantidade, a relação e a necessidade. Assim, a lógica dialética pode ser compreendida de forma que “a realidade é dialética porque as modificações nela ocorridas nascem das contradições” (BOTTOMORE, 1988, p, 349).

Em outras palavras, Vasconcelos (2017) enfatiza que a base do pensamento de Marx e Engels, que consiste na dialética, trata-se de uma lógica segundo a qual pensamento e realidade se movem por tríades formadas por tese, antítese e síntese:

A *tese* equivale à afirmação do ser; a *antítese* é a negação da tese. Da oposição entre tese e antítese surge a *síntese*, uma negação da negação, que torna possível a superação da oposição. A síntese, porém, é ela própria uma afirmação, o que pressupõe a possibilidade de sua negação, dando origem, portanto, a uma nova tríade (VASCONCELOS, 2017, p. 106, grifos nossos).

Ao pensarem a realidade histórica e material sob uma perspectiva de método dialético, o pensamento atrelado ao marxismo é referido como *materialismo histórico* ou *materialismo dialético*. A respeito do Materialismo Histórico-Dialético, Chauí (2008) afirma que:

Materialismo porque somos o que as condições materiais (relações sociais de produção) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo (CHAUÍ, 2008, p. 386).

Já para Sanches (2014, p. 73) a dialética significa, num primeiro momento, a arte do diálogo, a arte de debater, ou seja, ocorre um debate em que há ideias diferentes. Nesse sentido, para o Marxismo a dialética é o pensamento e a realidade ao mesmo tempo em que se encontra no material e no histórico da pessoa. Kopnin (1978, p. 111), por sua vez, destaca que a dialética materialista foi elaborada no “processo do desenvolvimento histórico do conhecimento filosófico, razão porque a experiência da história da filosofia é de importância primordial para interpretá-las e enriquecê-las sucessivamente”.

No que se refere à dialética como lógica e teoria do conhecimento, Kopnin (1978, p. 178) destaca que “o lógico é reflexo do histórico por meio das abstrações e aqui dá-se atenção principal à manutenção da linha principal do processo histórico real”. Kopnin sempre enfatizou a grande importância da lógica dialética para a metodologia do conhecimento científico e, desta forma, a partir da lógica é possível compreender o método explicativo, ou ao menos, diferenciá-lo dos outros métodos nas ciências sociais. O autor ressalta que “o método é um meio de obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática” (KOPNIN, 1978, p. 91). Em específico, destaca que o método pode também ser concebido como aspecto ou modo de conhecimento que ele apresenta da natureza. Assim, em suma, Kopnin (1978, p. 99) defende que a “dialética materialista enquanto método científico é forte justamente por considerar mais importante o movimento no sentido de resultados objetivo-verdadeiros”. Ademais,

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação (NETTO, 2011, p. 52).

Para compreender o método explicativo é necessário entender a respeito das abstrações, que tem origem na prática. A determinação que ocorre em dois momentos, como uma questão de antecedentes e como uma questão de totalidade.

Outrossim, os níveis de realidade são importantes para compreender a totalidade da teoria de Marx, de forma que as teorias são relativas às circunstâncias objetivas determinadas.

Assim, é importante destacar que este caráter teleológico adentra o currículo. Malanchen (2014) aponta que:

[...] compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social. Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana (MALANCHEN, 2014, p. 213).

Vale lembrar que a filosofia alemã era dominada pelo idealismo, “que afirmava que a realidade primordial é o pensamento e que tudo o mais é dele derivado” (VASCONCELOS, 2017, p. 104), sendo o filósofo idealista mais influente Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) que, também utilizava o método dialético como movimento do pensamento concebido com base no choque de ideias contraditórias.

Marx buscou sistematizar o que havia de racional na lógica de Hegel. Cabe ressaltar que para Hegel (1995) a filosofia era a mais complexa forma de desenvolvimento do ser. Desta forma, Marx (2011) toma o trabalho como a base das transformações sociais e, cabe assim, às Ciências Sociais estudá-lo. Marx (1989) faz algumas considerações distintas quando comparado a Hegel, pois enquanto este último reflete sobre a organização social, Marx tem uma forte tendência à transformação social, por meio do trabalho. Ademais, para Marx e Engels, “Hegel está correto em interpretar a realidade dialeticamente, mas incorre em erro ao adotar uma filosofia idealista”, uma vez que, para eles, “a realidade primordial é a matéria, sendo o pensamento uma consequência dela” (VASCONCELOS, 2017, p. 104).

Nesse contexto, a Revolução Russa coloca em destaque inúmeras possibilidades de transformação social ao romper com o regime de monarquia e

possibilitar discussões e lutas por igualdade social. A tomada de poder por Lenin² aflora todas as ideias marxistas de igualdade social por meio de um trabalho coletivo.

Sob este enfoque, é pertinente destacar que é necessário estar atento, em um contexto histórico, para as características que as sociedades, o trabalho, os homens e a educação assumiram, para compreendermos como se dão hoje, em nossa sociedade e perante às circunstâncias e articulações a quais nos propusemos investigar.

Concordamos com Rios (2004, p. 35) que qualquer sociedade se organiza com base na produção da vida material de seus membros e das relações daí decorrentes, e que a cultura, enquanto patrimônio e elemento de sustentação da sociedade, deve ser preservada e/ou transmitida. Pode-se dizer, assim, que a educação, em sentido amplo, define-se como processo de transmissão da cultura, cuja instituição responsável é a escola. Contudo, “na sociedade capitalista, a escola enquanto instituição tem sido o espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante”.

Vale ressaltar, conforme Oliveira (2013), que o capitalismo disponibiliza os meios de produção nas mãos da classe burguesa dominante, o que implica na forma como a sociedade é moldada, desde saúde, educação, lazer, alimentação, trabalho, bem como demais áreas da vida. Com ênfase, implica em uma vida modesta aos trabalhadores, uma vida regrada voltada para o trabalho e não para a plenitude do ser.

Nesse âmbito, é necessário considerar a prática concreta que se desenvolve e procurar superar a dominação, em que o dominado é tratado como coisa/mercadoria e não como ser humano. É nesse contexto que, em suma, se faz a proposta do pensamento marxista, que fundamentará nossas discussões acerca da Educação e, sobretudo, como fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica:

² Vladimir Ilyich Ulianov (1870-1924), conhecido pelo pseudônimo Lênin, foi um político revolucionário russo e primeiro presidente da Rússia socialista. Suas teorias políticas, conhecidas como leninismo, são de cunho ideológico marxista, de modo que, ao estudar os problemas econômicos da Rússia, tomou como base as doutrinas de Marx e Engels. Em sua juventude, tornou-se advogado de trabalhadores e camponeses e inimigo do sistema judiciário russo, que em sua opinião, beneficiava as classes economicamente privilegiadas. Serviu como chefe de governo da Rússia Soviética (1917-1924) e da União Soviética de 1922 até sua morte, em 1924 (FRAZÃO, 2019).

A **proposta marxista para a transformação da sociedade é essencialmente humanista**: trata-se de promover a formação de uma consciência crítica na classe proletária para que esta possa libertar-se da alienação e emancipar-se econômica e socialmente. A vertente marxista procura, portanto, estudar a sociedade para identificar suas contradições e, com base nelas, vislumbrar possibilidades de transformação social e melhoria das condições de vida e trabalho do proletariado (VASCONCELOS, 2017, p. 107, grifos nossos).

Esse pensamento, embora envolva Marx e Engels como pensadores que podem ser classificados como filósofos, historiadores, economistas, pensadores sociais, etc., é inegável sua contribuição como fundamentos para a área da filosofia da educação, em uma perspectiva pedagógica que, para se compreender, faz-se necessário retomar o conceito de ideologia que, além de consistir nos elementos imateriais – ideias, crenças, valores – tem origem nas relações concretas que os seres humanos estabelecem para prover sua subsistência material (VASCONCELOS, 2017).

Sob o mesmo viés, Pires (1997) destaca que o Método Materialista Histórico-Dialético, tem como importância inicial a interpretação da realidade e a visão de mundo das pessoas – elementos imateriais: as ideias – e a materialidade e a concreticidade – as coisas –, sendo necessário, para superar a alienação, reintegrar esses dois mundos.

No materialismo histórico, a sociedade é dividida entre aqueles que pensam e aqueles que executam: o engenheiro pensa a obra, o pedreiro assenta os tijolos; o projetista pensa um novo modelo de máquina, o trabalhador na linha de montagem aperta parafusos. Para os filósofos alemães, ao contrário, o ideal é que todos sejam capazes de realizar ambas as atividades: pensamento e execução. Assim, a educação não pode desvincular-se do trabalho. Com base nesses pressupostos, Marx e Engels empreenderam uma dura crítica à educação escolar de seu tempo. Para eles, *a escola serve aos propósitos mesquinhos da classe capitalista*, pois pode ser comparada a uma empresa, na qual o professor assume o papel de trabalhador assalariado, cujo produto – a instrução de crianças e jovens – visa formar mão de obra para o trabalho alienante da indústria (VASCONCELOS, 2017, p. 108, grifos nossos).

Ainda de acordo com Vasconcelos (2017, p. 112), o jovem Marx, “via no trabalhador um agente de transformação da sociedade, de superação dos diversos tipos de alienação e artífice de sua própria libertação”, enquanto em sua maturidade, seus textos se interessaram pelo processo histórico e visava compreendê-lo e com ele colaborar.

Assim, é possível discernir duas grandes linhas no pensamento marxista ocidental contemporâneo: a primeira, à luz dos textos escritos por Marx na juventude, é formada por intelectuais como Edward Thompson (1924-1993), na qual a ênfase posterior dada por Marx às questões econômicas consiste em um desdobramento natural de seu sistema filosófico, sem romper com seu caráter humanista. E a segunda, representada por filósofos que “identificam um corte epistemológico entre os textos da juventude e os da maturidade de Marx”, (VASCONCELOS, 2017, p. 113), acreditando em sua reorientação radical do pensamento, passando de uma ideologia humanista para uma ciência do socialismo – anti-humanista – a qual é representada por Louis Althusser (1918-1990), cujo pensamento parte de uma concepção cartesiana e mecanicista de causalidade histórica.

Apesar da concepção marxista althusseriana relegar a um mínimo o papel dos sujeitos individuais no processo histórico, sendo considerado anti-humanista e conhecido por *marxismo vulgar*, a contribuição mais importante dessa vertente no campo da educação se refere aos conceitos de aparatos ideológicos do Estado, na qual a escola, em específico, consiste em veículo de “transmissão da ideologia dominante, cujo principal objetivo é manter o controle social nas mãos da classe burguesa” (VASCONCELOS, 2017, p. 114). Assim, no âmbito pedagógico, tal concepção filosófica marxista serve de inspiração para a corrente pedagógica crítico-reprodutivista – a qual discutiremos adiante – que, em suma, é considerada crítica por denunciar o caráter ideológico na escola.

Contraopondo-se ao caráter pessimista da pedagogia crítico-reprodutivista, existe outra corrente de inspiração marxista que, embora admita que a escola historicamente tenha sido usada como instrumento para inculcar a ideologia nas gerações mais jovens, afirma que a escola pode e deve se transformar no seu oposto: um local de formação da consciência crítica. Entre outras denominações, essa corrente ficou inegavelmente conhecida como **Pedagogia Histórico-Crítica** (VASCONCELOS, 2017, p. 114, grifos nossos).

Nesse sentido, nesse caráter contraditório, a forma em que a educação é organizada – sua pedagogia – pode tanto contribuir para reforçar e manter os interesses hegemônicos, isto é, da classe dominante, ou favorecer os interesses dos grupos subjugados, sendo nessa segunda dimensão que se enquadra a Pedagogia Histórico-Crítica. Concordamos com Rios (2004), portanto, que é

possível compreender uma autonomia relativa da escola diante do sistema social como um todo, tendo em vista que há uma dimensão de poder que permeia a sociedade e ganha feição ainda mais característica quando se trata da educação.

No contexto do pensamento marxista e perante a uma educação socialista, Demerval Saviani (2021) afirma que dentre as várias acepções denotadas pelo termo pedagogia a mais abrangente é aquela que a define como teoria da educação. Nesse contexto, seria possível rapidamente estabelecer uma conexão entre teoria marxista da educação e pedagogia socialista, mas devemos nos precaver, pois ao estabelecermos apressadamente a referida conexão poderemos estar procedendo uma relação indevida e isto tanto do lado da pedagogia, como do lado do socialismo. Isso pois:

Não é todo e qualquer socialismo que pode ser aproximado do marxismo. Por outro lado, se toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, não podemos nos esquecer de que nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da *prática educativa*. A pedagogia como teoria da educação busca equacionar de alguma maneira o problema da *relação educador-educando*, de modo geral e, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constitui como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade não tendo como objetivo formular *diretrizes que orientem a atividade educativa*, como é o caso das teorias que chamei de crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2021, n.p, grifos nossos).

Ainda para Saviani (2021, n.p), ao se considerar a especificidade da teoria pedagógica e ao enfatizar que nem toda teoria marxista da educação pode ser considerada pedagogia, é válido ressaltar que, “não se pode negar o caráter marxista da teoria da escola como ‘aparelho ideológico de Estado’”, elaborada por Althusser (s/d.)”. Além disso, “como se trata de uma teoria que busca explicar o sentido e o caráter da educação na sociedade capitalista, não se lhe pode negar, também, o caráter de teoria da educação. Não é, porém, pedagogia” (SAVIANI, 2021, n.p).

É pertinente ressaltar, nesse ponto, que a educação, em um contexto de sua prática pedagógica, dimensiona uma função técnica e outra política. Para Saviani (1999, p. 194) “essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política”.

Tais dimensões – técnica e política – estão dialeticamente relacionadas e “é na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social que se realizam na educação”. Assim, a escola cumpre sua dimensão técnica ao socializar o conhecimento elaborado, transmitindo o “saber historicamente acumulado pela sociedade, que leva a criação de novos saberes” (RIOS, 2004, p. 42).

Já a dimensão política será cumprida, no fazer pedagógico, não quando a escola elabora um discurso sobre a política, “mas quando, através de sua prática educativa, puder preparar o cidadão para a vida na polis, para a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido” (RODRIGUES, 1985, p. 57).

Mediante as discussões supra, conclui-se, de acordo com Saviani (2021) que uma pedagogia socialista que seja compatível com o pensamento marxista é aquela que se funda em uma perspectiva do “socialismo científico”, na busca por equacionar o problema da relação professor aluno, orientando o modo como se deve realizar os processos de ensino e de aprendizagem – considerando a dimensão técnica e política da educação – com tudo o que essas ações implicam e que deverá ser sistematizado na teoria pedagógica correspondente. Ainda, por fim, cabe destacar que, discutindo as bases da concepção dialética de educação que, a partir de 1984, denominou de “Pedagogia Histórico-Crítica”, Saviani (2021) afirma que:

O movimento que vai das observações empíricas (‘o todo figurado na intuição’) ao concreto (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação do abstrato (‘a análise, os conceitos e as determinações mais simples’), constitui uma *orientação segura* tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma *pedagogia concreta* como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna (SAVIANI, 2021, n.p, grifos nossos).

Sob este panorama, na busca por uma pedagogia concreta, fundamentada no pensamento marxista e que, de fato, promova uma orientação segura para o método científico e, sobretudo, pedagógico, em prosseguimento, no item a seguir, elencamos um panorama teórico geral acerca das Teorias do Conhecimento Pedagógico, destacando brevemente as concepções das teorias não-críticas,

crítico-reprodutivistas e teorias críticas da educação, enfatizando a Pedagogia Histórico-Crítica, seu contexto e especificidades, na construção de um pedagogia contra-hegemônica.

2.2. TEORIAS DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ENFOQUE CONTRA-HEGEMÔNICO

A Pedagogia Histórico-Crítica, perspectiva pedagógica na qual nos propusemos centralizar este estudo e que no contexto brasileiro é associada sobretudo a Demerval Saviani, vai ao encontro dos fundamentos do pensamento marxista elencados em nossas primeiras aproximações, tendo como premissa uma pedagogia que possibilite que à escola seja um local de formação da consciência crítica, contribuindo para a transformação da sociedade rumo à justiça social e democracia real.

É nessa perspectiva que se destaca o importante papel humanizador da educação escolar, ao possibilitar que os indivíduos “tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da civilização historicamente construída e compromissada com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 162).

Segundo Suhr (2012, p. 23), ao se constituir como ferramenta em prol da humanização é que a escola como espaço pedagógico-formativo é tão importante, sobretudo para os sujeitos nela presentes oriundos de classes que vivem do trabalho, onde a escola se torna, por vezes, o único espaço de acesso ao conhecimento, “necessário não apenas para que se adaptem ao que a sociedade espera delas, como também para torná-la mais justa, igualitária e preocupada com a solução dos problemas que põem em risco [...] a própria sobrevivência do ser humano”.

Assim, o pensamento marxista no Brasil passa sem dúvidas pelas obras e estudos do professor Dermeval Saviani, em específico, sobre a sua teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, de modo que Oliveira (2013) evidencia que o principal ideal marxista no Brasil está relacionado à Pedagogia Histórico-Crítica.

Contudo, é válido ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é uma invenção absolutamente nova e original do filósofo brasileiro Demerval Saviani.

“Um importante precursor desse movimento de renovação crítica da instituição escolar é Antonio Gramsci (1891-1937), intelectual militante marxista italiano da primeira metade do século XX” (VASCONCELOS, 2017, p. 115).

Ainda segundo Vasconcelos, Gramsci criticava o modelo dicotômico academicista (voltado para as elites) e profissionalizante (para as camadas populares) de sua época, e propôs uma educação pública e unitária, livre de distinções de classes sociais, além de ser um pensador extremamente preocupado com o papel da cultura para as transformações sociais.

Para o italiano, a cultura da classe dominante – também denominada classe hegemônica – é produtora de valores ideológicos que contribuem para a manutenção das classes subalternas num regime de submissão. Ainda de acordo com o autor, as elites também produzem conhecimentos e tecnologias às quais as classes subalternas devem ter acesso em seu processo de emancipação social (VASCONCELOS, 2017, p. 116).

O desafio, portanto, passa a ser como distinguir na cultura dominante, o que é científico – conhecimentos que possam propiciar, na função técnica e política da escola, a emancipação social – do que é ideológico e alienante – conhecimentos que reforçam as estruturas de dominação da classe hegemônica.

Para Gramsci, esse desafio pode ser superado a partir da ideia e com a ajuda do que chama de intelectual orgânico, ou seja, um intelectual que se encontra em sintonia com a classe social determinada, sobretudo à qual pertence, procurando torná-la coesa e fomentando a consciência de classe (GRAMSCI, 1975).

É nesse sentido que se fazem importantes os papéis desempenhados pela pedagogia e, sobretudo, pelos intelectuais que a praticam, especialmente tendo na figura do professor um sujeito transmissor da ideologia dominante ou um intelectual orgânico, na formação da consciência crítica do educando. Neste último caso, o professor atua como um mediador no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando tanto o papel do aluno como do docente, nas suas relações.

Para compreendermos as conjunturas da formação crítica, primariamente se faz necessário ressaltar que, no contexto brasileiro, ao pensar uma educação de cunho marxista, Demerval Saviani, na busca por uma pedagogia concreta e contra-hegemônica, visa a superação da pedagogia tradicional, da pedagogia nova

e da pedagogia tecnicista. Tais perspectivas pedagógicas são denominadas como não críticas, por se basearem numa perspectiva ideologizante.

No caso da Pedagogia Histórico-Crítica, uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra-hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual (SAVIANI, 2013a, p. 26).

Demerval Saviani ao escrever, na década de 1980 sua obra que hoje é considerada um clássico – *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1999) – enfatiza que a educação está intimamente ligada aos diferentes aspectos da sociedade, da história, de momentos políticos, de modo que não há como compreendê-la sem considerar a organização social que a permeia em cada um desses momentos. De forma simples e clara, Duarte (2013a) aponta que os ideais de Saviani em sua pedagogia atuam de maneira a propiciar que a educação escolar participe da luta pela revolução socialista a partir da socialização do conhecimento científico.

Ademais, segundo Suhr (2012), nesta clássica obra de Demerval Saviani, o autor responde às necessidades históricas do momento, coerente com o período de redemocratização do país e da luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Esta obra é recebida como o que havia de mais avançado, em termos de teoria, para as transformações educacionais esperadas na ocasião. Assim, verifica-se sua importância desde quando foi desenvolvida a primeira versão do livro na literatura brasileira.

Sob este enfoque, Saviani (1999), toma como base a consolidação do capitalismo como característica de nossa sociedade e classifica as teorias pedagógicas – ou concepções educacionais – em dois grandes grupos: *não críticas* e *críticas*.

Para tanto, parte do problema do que chama de marginalidade que, no contexto de sua época, se referia a “cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (TEDESCO, 1981, p. 57). Ademais, indica o contingente de crianças em idade escolar que sequer tinham acesso à escola, estando, a priori, marginalizadas dela.

Nesse sentido, de modo geral, as teorias ou concepções não críticas são consideradas pelo autor como “instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização”, enquanto as teorias críticas “entendem ser a educação como um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 1999, p. 15).

No que concerne, assim, a esses dois grupos, possibilita entender, a princípio, algumas relações entre educação e sociedade. As teorias não críticas são elencadas pelo autor concebendo a sociedade como:

Essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo a 'função de reforçar a dominação e 'legitimar a marginalização (SAVIANI, 1999, p. 16).

Em contrapartida, o grupo ao qual denomina de teorias críticas, no âmbito da educação, concebem a sociedade como:

Essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade (SAVIANI, 1999, p. 16)

Nesse sentido, em um momento inicial, no que concerne às teorias que denomina como críticas, se vê que esta concepção respeita as relações entre educação e sociedade, concebendo a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade, em seu poder transformador. Assim, “tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 1999, p. 16).

Em um contexto histórico, a pedagogia não crítica – e mais antiga – também chamada de pedagogia liberal, começou a se instituir com a consolidação da burguesia na Europa, no início do século XIX.

O início do questionamento do papel da escola na sociedade marcada pelo capitalismo se deu, portanto, quando se buscou a democratização da sociedade e a proposição de pedagogias com o objetivo de contribuir, a priori, para a transformação social. Contudo, tais teorias – do segundo grupo – são consideradas críticas uma vez que se empenham em compreender a educação por meio dos determinantes sociais, mas, ainda assim, apresentam, por ora, uma percepção de dependência da educação da sociedade e sua consequente reprodução. Assim, Saviani denomina tais teorias como “crítico-reprodutivistas”.

Em outras palavras, a visão da escola crítico-reprodutivista, segundo Santos (2018, p. 46), apesar de ter um importante papel ao abordar um caráter crítico, ainda assim constitui-se como pessimista e determinada, “uma vez que não vislumbra possibilidade alguma de que a escola possa contribuir para a transformação social, servindo apenas à reprodução das relações sociais vigentes”. Nesse sentido, o conhecimento é apenas transferido, sem que o aluno saiba o porquê e como pode utilizar-se desse conhecimento.

Daremos, portanto, um enfoque sintetizado no que concerne a estes dois grupos – teorias não críticas e teorias críticas-reprodutivistas – para que possamos, portanto, compreender tal contexto, sobretudo em um enfoque de sua superação a partir de teorias críticas no enfrentamento contra-hegemônico, dentre as quais se destacam, como cerne no contexto brasileiro, a Pedagogia Histórico-Crítica.

2.2.1. As teorias não críticas da educação

No século XIX, ao se instituir com a consolidação da burguesia na Europa, a pedagogia liberal foi revolucionária, num primeiro momento, por caracterizar-se pela defesa de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Tratava-se, portanto, de consolidar a democracia de interesse da burguesia, uma vez que naquela organização social já não cabia mais pensar baseado nos costumes e crenças feudais, sendo preciso “transformar os súditos em cidadãos, isto é, em

indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino” (SAVIANI, 1999, p. 18-19).

A escola e o papel do ensino, nesse contexto, além desse processo de redimir os homens à ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política (SAVIANI, 1999, p. 18) e fazê-los aceitarem a propriedade privada dos meios de produção, a organização do trabalho nos moldes da fábrica e o trabalho assalariado, por exemplo, também se erigiu pela necessidade de “a própria burguesia vencer os muros da ignorância, já que nos períodos dos regimes monárquicos apenas uma minoria – nobres e clero – tinha acesso à educação” (SUHR, 2012, p. 82).

Nesse momento, a defesa da educação para todos, incluía a própria burguesia, tendo em vista que tinham sua origem na camada popular, descendentes de servos subordinados a nobres, senhores feudais. Assim, “quando ela assumiu a luta em prol da educação de todos, estava, na verdade, defendendo seu próprio direito” (SUHR, 2012, p. 82-83)

Para Saviani (1999), o tipo de organização escolar que surgiu nessa época, considerada a primeira teoria não crítica a qual abarcaremos, ficou conhecida como *Pedagogia Tradicional*, tendo a sua hegemonia até meados de 1930 e, nesse período, destacaram-se Lutero, Comênio e Herbart entre seus principais pensadores. De acordo com Saviani (1999) a causa da marginalidade é identificada com a ignorância e a escola nessa teoria surgiu como um antídoto contra a ignorância e como um instrumento que garantiria a integração de todos na sociedade capitalista.

O papel da escola tradicional, portanto, consistia – e ainda consiste – em difundir a instrução, transmitindo os conhecimentos acumulados e sistematizados logicamente pela humanidade, preparando alunos para assumirem sua posição na sociedade (LIBÂNEO, 1990). Centrada no professor, responsável por transmitir os conhecimentos em uma ordem lógica e cronológica, nessa pedagogia o papel do aluno é passivo ao assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos (SAVIANI, 1999).

Nesse sentido, no contexto pedagógico, a relação entre professores e alunos era autoritária e se esperava que o silêncio predominasse nas aulas por parte dos alunos, assimilando conhecimentos que eram transmitidos como

verdades, não havendo espaço para questionamentos ou posições que discordassem do professor, uma vez que a disciplina rígida era imposta, sendo permitido inclusive o castigo. É possível perceber, portanto, que na escola onde predomina uma pedagogia do tipo tradicional, “a ideia implícita é a de que as pessoas devem ser formadas para se adaptarem aos diversos papéis sociais já existentes e não para questioná-los (SUHR, 2012).

O método de ensino utilizado pelos professores na escola tradicional era, sobretudo, a exposição oral, tendo como fundamentos as concepções de Johann Friedrich Herbart, que organizava o ensino na perspectiva tradicional em cinco passos, segundo Suhr (2012), a saber: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Em suma, o método enfatizava a ênfase nos exercícios, cópia, memorização e repetição (o que se estendia ao processo avaliativo), e o estímulo utilizado utilizava-se o reforço negativo (notas baixas, punições), além de incentivar a competição entre os alunos pelas melhores notas.

Essa concepção tradicional de ensino, segundo Nunes e Silveira (2008) era baseada no inatismo, corrente de pensamento que acredita que as condições do indivíduo para aprender e se desenvolver, como suas potencialidades, dons e aptidões, já são inatas a ele, desde o nascimento, cabendo ao ensino apenas aprimorar o que o sujeito já traz consigo em sua bagagem hereditária.

Essa concepção corrobora com “a ideia de que cada indivíduo deverá assumir o papel que lhe aguarda na sociedade segundo suas capacidades” (SUHR, 2012, p. 88), contribuindo para a reprodução das relações sociais de classe presentes no capitalismo, perpetuando a hegemonia e as desigualdades de classe.

Apesar de ainda se encontrar presente em grande parte das escolas do contexto brasileiro do século XXI, incorporando com o tempo novas características, mas, mantendo sua especificidade central de transmissão e reprodução, de acordo com Saviani (1999), a pedagogia tradicional consistiu, ainda nos primeiros tempos de sua instauração, em uma progressiva e crescente decepção.

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional (SAVIANI, 1999, p. 18).

Nesse contexto, a burguesia já estava consolidada como classe dominante e não mais necessitava defender a escolarização das massas, uma vez que “os trabalhadores já estavam acostumados a sociedade capitalista e o investimento no desenvolvimento intelectual destes poderia até mesmo significar um risco para a burguesia”, uma vez que é importante que o trabalhador tenha uma formação básica, mas nada além que isso para o trabalho nas indústrias, “evitando o desenvolvimento do senso crítico, que poderia levar a população a questionar o *status quo*” (SUHR, 2012, p. 89).

As críticas à pedagogia tradicional, portanto, ainda ao final do século XX, que vinha sendo apontada como incompetente para promover a inclusão social, culminaram na origem de outra teoria educacional, também considerada por Saviani (1999) como não crítica, a qual foi denominada *Pedagogia Nova* – cujo movimento de caráter de reforma consistiu no “escolanovismo”, ainda muito presente no contexto educacional da atualidade teve o seu maior desenvolvimento entre 1930 à 1970, destacando como seus principais pensadores: John Dewey, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles.

Esse movimento passa a ver o problema da marginalidade escolar não como predominantemente sob o ângulo da ignorância – o não domínio dos conhecimentos – como era o caso da pedagogia tradicional. No caso do escolanovismo, o marginalizado não é ignorante, mas sim, ignorado. Prega o pensamento de que “alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 1999, p. 19). Nesse sentido, a educação na perspectiva escolanovista é instrumento de reparação da marginalidade somente quando os sujeitos se aceitarem e respeitarem sua individualidade.

Diferentemente do modelo Tradicional, portanto, de acordo com Saviani (1999, p. 20-21), a proposta da Escola Nova se volta, saindo do eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os processos pedagógicos, da centralidade do professor para a centralidade do aluno, do esforço individual para o interesse, da disciplina para a espontaneidade e da quantidade para a qualidade. Em suma, o movimento

escolanovista se pauta na premissa de que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal essência da atividade interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 1999, p. 21).

Esse tipo de escola, contudo, não conseguiu alterar, de fato e satisfatoriamente, o panorama organizacional dos sistemas escolares, sobretudo por conta dos altos custos em relação à pedagogia tradicional e se organizou como escolas experimentais ou como núcleos raros voltados a pequenos grupos de elite. Assim, ao invés de resolver o problema da marginalidade escolar, a Escola Nova o agravou.

Demerval Saviani ressalta, portanto, em uma perspectiva da relação educação e organização social, que este é um “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. Isso pois, deslocou a preocupação política, no seu contexto social, para o âmbito técnico-pedagógico – relativo aos processos internos da escola – fazendo com que se mantivesse “a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 1999, p. 22).

Outra vertente das teorias não críticas é a *Tecnicista*, que surgiu a partir da frustração resultante das esperanças depositadas na reforma da escola, onde de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma “Escola Nova Popular” e, de outro, a radicalização voltada à eficiência instrumental, o que deu origem a essa nova teoria educacional, que ganhou força no Brasil no decorrer da ditadura militar (1964-1985) (SUHR, 2012).

Nesse sentido Saviani (1999, p. 23) elenca que:

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

Dentro desse quadro, essa teoria pedagógica pretendia introduzir na escola a lógica da empresa, tornando-a mais eficaz e produtiva, sendo que, de acordo com Suhr (2012), de todas as concepções não críticas, a tecnicista propõe a relação mais imediata entre a educação e o sistema de produção, na busca por formar um profissional desejado apto para produzir eficazmente em uma sociedade marcada pela produção industrial e tecnológica.

No caso do Tecnicismo, diferentemente das concepções tradicional e escolanovista, nem professor nem aluno eram atores principais do processo de ensino e aprendizagem, mas o material instrucional e tecnológico. Os materiais didáticos “eram planejados e escritos por técnicos considerados especialistas em cada área, cabendo ao professor apenas sua aplicação exatamente como estava descrito no manual” (SUHR, 2012, p. 107).

A marginalidade educativa, nesse cenário, era considerada a ineficiência e improdutividade, na qual a escola tecnicista buscava superação. Contudo, mais uma vez, o problema da marginalidade se agravou, uma vez que, segundo Saviani (1999, p. 26) “o conteúdo do ensino se tornou ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência”.

Em suma, no que concerne às teorias não críticas da educação, do ponto de vista pedagógico e de acordo com Saviani (1999) conclui-se, pois, que, se para a Pedagogia Tradicional a questão central é *aprender*, para a Pedagogia Nova o enfoque volta-se ao aprender a aprender e, por fim, para a Pedagogia Tecnicista o que importa é *aprender a fazer*.

Enfim, o ponto central de convergência entre todas elas é o de mantenedoras de valores ideológicos hegemônicos, os que contribuem para a manutenção das classes subalternas num regime de submissão e que, pelo seu caráter ideologizante, impedem o processo de aprendizagem, desenvolvimento crítico e emancipatório, tão necessários a uma educação para a transformação social da classe trabalhadora.

2.2.2. As teorias crítico-reprodutivistas da educação

As teorias não críticas da Educação, conforme elencadas no item anterior, apesar de ainda se fazerem presentes em nossas escolas nos tempos atuais, tem sofrido severas críticas há décadas. De acordo com Saviani (1999), elas consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, e por desconhecerem as determinações sociais do fenômeno educativo elas são consideradas não críticas. Assim, os primeiros movimentos de questionamento dessas teorias, deram origem às teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias denominadas crítico-reprodutivistas, apesar de não se propuserem a estruturar uma pedagogia, inversamente às teorias não críticas são consideradas como críticas por demonstrarem que a educação está intimamente relacionada com a sociedade que a concebe. Contudo, há uma percepção de dependência da educação em relação à sociedade e na análise que desenvolvem “chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” – e por isso são reprodutivistas (SAVIANI, 1999, p. 27).

As teorias crítico-reprodutivistas não são referidas como pedagogias uma vez que não se configuram como propostas de ensino e aprendizagem, não estabelecendo aspectos acerca da relação educador-educando, mas enfatizam as relações entre educação e sociedade, indicando não ser possível, sob o viés hegemônico capitalista, haver uma proposta plausível que atendam aos interesses da classe trabalhadora.

As teorias crítico-reprodutivistas evidenciam o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante, se distanciando de uma educação com finalidade emancipatória, de acordo com os fundamentos marxistas, o que é corroborado com a colocação de Suhr (2012) de que todos os esforços no âmbito educativo na luta pela transformação da sociedade sempre reforçam os interesses da classe dominante. Nesse sentido, a possibilidade de a escola ser instrumento da luta proletária é descartada.

No que concerne ao problema da marginalidade dessa classe à escola, ao contrário do que propunham as teorias não críticas, o contexto das teorias crítico-reprodutivistas remete que a educação na sociedade capitalista tem um papel marcante no processo de discriminação social. “Sua função não seria a de

equalização, mas, sim, de dominação e marginalização das camadas trabalhadoras pelos donos dos meios de produção” (SUHR, 2012, p. 121).

Dessa forma, entre as teorias que apontam a inequívoca relação da educação com a sociedade capitalista e consideram que ela reproduza o sistema vigente, destacam que a escola pode exercer seu papel seja controlando elementos da cultura considerados legítimos e valorizados, seja inculcando a ideologia dominante, seja se organizando de forma dualista, com uma rede para filhos dos trabalhadores e outra para os da elite. Tais papéis, vão de encontro das principais teorias crítico-reprodutivistas, respectivamente, a saber: “*Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*”, “*Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado*” e “*Teoria da escola dualista*” (SAVIANI, 1999).

A *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, expressa em 1975, tendo como principais autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, abarca que as classes dominantes exercem uma violência simbólica em relação à classe dominada, ao controlarem os significados culturalmente legítimos e socialmente mais valorizados, impondo, por exemplo o capital cultural da classe dominante, criando o *habitus* (SUHR, 2012).

De acordo com Saviani (1999, p. 30-31), no mesmo sentido, a violência simbólica também se manifesta na “formação de opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais, etc., a pregação religiosa, a atividade artística e literária, a propaganda e a moda, a educação familiar, etc.”. Assim, para o autor, a teoria não deixa dúvidas de que a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais e que, “pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social”.

Na Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, os marginalizados são os grupos dominados socialmente – porque não possuem força material (capital econômico) – e culturalmente – porque não possuem força simbólica (capital cultural). Assim, a educação, ainda está longe de superar a marginalidade e se constitui, mais uma vez, como um elemento reforçador da mesma (SAVIANI, 1999) distanciando-se de seu verdadeiro papel em prol da igualdade social.

A *Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado* tem Louis Althusser como grande autor, o qual, segundo Suhr (2012), enfatiza que o Estado

embora se apresente como representante das necessidades e aspirações de todos os membros da sociedade, é, na verdade, representante da classe dominante. Nesse sentido, a classe dominante utiliza do Estado e este, organiza a sociedade de modo que os donos dos meios de produção se mantenham no poder, por meio de dois “aparelhos”.

O primeiro desses aparelhos é denominado por Althusser como aparelho repressivo do Estado (ARE) – que funcionam pela imposição, violência e força – sendo a polícia, tribunais, prisões, exército, etc. O segundo consiste nos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), que agem por meio da transmissão e inculcação da ideologia dominante, os quais consistem na família, igreja, mídia e sistema jurídico, por exemplo (SUHR, 2012).

No que concerne aos AIE:

A escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória "saberes práticos" envolvidas na ideologia dominante (ALTHUSSER, s.d., p. 64, *apud.* SAVIANI, 1999, p. 33-34).

Uma grande parte que cumpre a escolaridade básica é introduzida no processo produtivo e uma pequena parte irá ocupar postos como "agentes da exploração" (no sistema produtivo), dos "agentes da repressão" (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e "profissionais da ideologia" (nos Aparelhos Ideológicos de Estado). Independentemente, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista (ALTHUSSER, s.d., *apud.* SAVIANI, 1999, p. 34)

Na Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, a classe trabalhadora é, pois, marginalizada, sendo que “o fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas” e, nas concepções dessa teoria, a escola ao invés de ser instrumento de equalização social, “constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses” (SAVIANI, 1999, p. 34).

Contudo, é válido ressaltar que Althusser não nega a luta de classes – diferentemente de Bourdieu e Passeron – nos apontando que a escola, embora não seja pura e neutra como defendem as teorias não críticas, também não carece de

ser totalmente subordinada aos ditames dominantes, embora Althusser considere ser muito difícil a escola contribuir na constituição da contraideologia (SUHR, 2012).

Por fim, a *Teoria da escola dualista* tem como autores principais Christian Baudelot e Roger Establet que, a partir de 1971, procuraram demonstrar que a escola está dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão da sociedade capitalista nas classes da burguesia e proletariado. Essas duas redes são a escolarização primário-profissional (PP) – que forma o proletariado – e a rede secundário-superior (SS) – que forma a burguesia (SAVIANI, 1999).

Na teoria da escola dualista, o principal papel da escola é visto como “inculcar a ideologia burguesa e recalcar, desmerecer, disfarçar a existência de outra ideologia, a do proletariado” e, assim, como Bourdieu e Passeron, “descartam a possibilidade de a escola contribuir como instrumento de luta da classe dominada e são levados a concluir que ela sempre servirá aos interesses dominantes” (SUHR, 2012, p. 128).

Dessa forma, as duas redes constituem um aparelho ideológico do Estado capitalista que, ao cumprir como funções a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa, valorizando o intelecto e desqualificando a força de trabalho manual, contribui para que os trabalhadores aceitem a divisão entre planejamento e decisão – que cabe à burguesia – e a execução – que cabe ao proletariado. Mais uma vez, segundo Saviani (1999), o papel da escola é tido como o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente.

A escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino (SAVIANI, 1999, p. 39).

Portanto, as três teorias supramencionadas, são consideradas por Saviani (1999) como crítico-reprodutivistas por não acreditarem que a escola tenha poder emancipador e como um espaço de luta de classes, mostrando, assim, que a escola não é neutra, e sim comprometida com os interesses dominantes (SUHR, 2012).

Saviani (1999), evidencia tanto as limitações das teorias não-críticas, quanto as condições de impotência geradas pelas teorias crítico-reprodutivistas. E,

na busca por pensar uma teoria educacional que supere de maneira crítica as fragilidades dos dois grupos antagônicos, compreendendo as especificidades educacionais, sem também, reproduzir os interesses da classe dominante, o autor elabora uma de suas teses:

[...] do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência [...] do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos [...] de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. (SAVIANI, 1999, p. 48)

Aqui, se exemplifica a transição do pensamento das políticas educacionais, deslocando-se de uma constatação histórico-filosófica dos pressupostos de liberdade atribuídos a essência humana que a burguesia, classe em ascendência econômica, fundamentou para transformar uma sociedade dominada pela nobreza e pelo clero, daí o seu caráter revolucionário rumo ao desenvolvimento da história. Momento que a escola tradicional surge como uma alternativa de efetivar a igualdade democrática do novo momento histórico, atendendo de modo subjacente aos objetivos de uma democracia burguesa. Todavia, os movimentos populares passaram a ganhar forças e começaram a ser um problema para a burguesia então consolidada economicamente, não mais revolucionária, uma vez que o interesse passava a ser o de perpetuação da sociedade que ela, agora, domina e explora.

E é assim, que Saviani (1999) diz que a pedagogia da essência/tradicional passa a ser negada, criticada para que deixasse de prosseguir o movimento histórico de transformação social e, uma nova pedagogia sob o princípio da existência passasse a ser implantada, onde a ordem é reconhecer as desigualdades e respeitar as diferenças como forma de aceitação/acomodação e perpetuação da sociedade dominada pela burguesia, que para manter-se no poder, nega a história, muda de postura e, por isso, torna-se reacionária juntamente com a sua nova escola.

É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo uma pedagogia da legitimação das desigualdades? (SAVIANI, 1999, p. 52)

Este é um marco importante da obra *Escola e Democracia* de Saviani (1999), pois demonstra que, mesmo com iminentes lutas e transformações vividas na sociedade, os rumos dados à educação sempre prevaleceram sob a perspectiva das minorias que se perpetuavam no poder.

Os esforços por romper com o ideário educacional burguês permanece até hoje e, é por isso, que se tem a necessidade de construir uma pedagogia crítica que oportunize às classes populares posicionar-se e agir revolucionariamente frente às contradições impostas pela classe dominante, reconhecendo que a educação está condicionada à sociedade, mas também pode transformá-la.

2.2.3. As teorias críticas da educação e o surgimento de uma pedagogia concreta marxista: a Pedagogia Histórico-Crítica

A partir da perspectiva das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, elencadas nos itens anteriores, é possível afirmar que são consideradas como críticas as teorias que percebem a estreita relação entre a educação e a sociedade. Contudo, as teorias crítico-reprodutivistas, apesar de estabelecerem essa percepção, consideram que a escola não poderia ser diferente do que é, empenhando-se em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola na sociedade capitalista, não tendo como objetivo formular diretrizes – caráter pedagógico – que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 1999; SAVIANI, 2008b).

Assim, em relação à questão da marginalidade, o que se conclui, a priori, é que enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas visam explicar a razão do suposto fracasso. Assim, o problema permanece em aberto e pode ser recolocado nos seguintes termos: “é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?” (SAVIANI, 1999, p. 40-41).

Nesse sentido, Saviani (2008b) considera dois grupos principais de teorias pedagógicas: aquelas que orientam a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que orientam

a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente.

As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (SAVIANI, 2008b, p. 12).

Assim, partindo dos pressupostos que as teorias crítico-reprodutivistas nos dão de lição, ou seja, que a escola é determinada socialmente, dividida em classes com interesses opostos e que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, “segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados” (SAVIANI, 1999, p. 41).

Embora garantir à classe trabalhadora um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais seja um assunto que esteja em pauta há décadas, caracterizando as chamadas teorias críticas ou contra-hegemônicas, ainda hoje, “a democratização da educação de qualidade é um horizonte pelo qual continuamos lutando” (SUHR, 2012, p. 139). Nesse sentido, as principais teorias críticas que influenciaram o cenário brasileiro, consistiram em: *Pedagogia libertária*, *Pedagogia libertadora* e *Pedagogia Histórico-Crítica*.

A *Pedagogia libertária*, de acordo com SUHR (2012, p. 139), está ligada à filosofia do anarquismo e possui como uma de suas características principais a “desconfiança profunda em relação ao papel do Estado, considerando-o nocivo e desnecessário por impedir a liberdade”, propondo a organização a partir do consenso, cooperação das pessoas, que são livres e autônomas.

O papel da escola na pedagogia libertária, segundo Suhr (2012) é exercer uma transformação da personalidade do aluno no sentido libertário e autogestionário, preconizando-se a vivência grupal e iniciativa dos alunos, de modo que “a participação grupal deve ser obtida através de assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações, de tal forma que o aluno leve para a escola e para a vida o que aprendeu” (SUHR, 2012, p. 141).

Os conteúdos são colocados à disposição do aluno, mas não são exigidos, surgindo como base nos interesses do grupo. Na relação professor-aluno, cabe ao professor “orientar, catalisar as reflexões, organizar em conjunto com os alunos os momentos de reflexão e se misturar a eles no decorrer desse processo”, sendo que a ação diretiva do professor não é desejável (SUHR, 2012, p. 142).

Ademais, como o princípio que rege a educação libertária não é a favor de práticas de controle e burocracia, não há avaliação formal. “O critério de relevância de um saber é seu possível uso prático para resolver os problemas e situações enfrentados na realidade concreta”, sendo que, de modo geral, a aprendizagem libertária “é construída com base na motivação pessoal de crescer dentro da vivência grupal” (SUHR, 2012, p.143).

A *Pedagogia Libertadora* por sua vez, está ligada aos movimentos de cultura e educação popular, tendo em Paulo Freire seu autor mais conhecido. Preocupa-se com a educação dos excluídos e torna claro que na concepção dessa corrente pedagógica a educação é um ato político em prol da transformação social das massas, sendo seu objetivo, segundo Suhr (2012), desenvolver a autonomia e possibilitar que os sujeitos possam intervir na realidade social, modificando-a.

No que se refere ao papel da escola, a pedagogia libertadora propõe a formação da consciência política do aluno por meio da problematização da realidade. Freire considerava que a escola de sua época promovia uma educação ‘bancária’ ou seja, apenas depositava informações no aluno, esperando que ele as devolvesse num momento de avaliação. [...] Para Freire, a educação bancária não contribui para a conscientização dos dominados (classes populares), pois lhes impõe os saberes da classe dominante (que em nada contribuem para a conscientização), desvalorizando os saberes da cultura popular (SUHR, 2012, p. 144).

A educação problematizadora se faz por meio de um método dialógico que exige uma relação de diálogo entre aprendizes e educador, de modo que o professor é o coordenador de debates, que estabelece uma relação horizontal – sem hierarquias ou grupos – adaptando-se às características e necessidades dos educandos (SUHR, 2012).

De acordo com Libâneo (1990, p. 33), os conteúdos na Pedagogia Libertadora são denominados temas geradores, e devem ser “extraídos da problematização da prática de vida dos educandos”. O importante não é enfatizar uma listagem de conteúdos, mas que ao surgirem da vivência, contribuam

significativamente para uma compreensão crítica e menos ingênua da realidade. Assim, no que concerne a avaliação, também não se propõe em ações formais, mas se acompanha o progresso dos alunos rumo à conscientização.

A terceira teoria crítica da Educação consiste na *Pedagogia Histórico-Crítica* – foco de nosso estudo –, começou a se consolidar no Brasil a partir de 1979, no período da redemocratização, e tem em Demerval Saviani seu principal representante. Está incluída em prol da educação de qualidade para a totalidade da população, privilegiando a luta pela escola pública (SUHR, 2012).

A Teoria Histórico-Crítica é uma perspectiva pedagógica que “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2003b, p. 3). Como ênfase, é uma teoria que procura trazer a criticidade sem voltar-se para o ideal reprodutivista do conhecimento, ou seja, aquela educação bancária.

Quando falamos em uma Teoria Histórico-Crítica, temos também que destacar a respeito do homem, pois a sociedade produz o homem, mas “também é produzida por ele. Assim, a consciência é uma abstração da vida real, sendo produto da atividade humana, daí admitir que não é consciência que cria a vida, mas a vida que, sob condições sociais reais, cria a consciência” (COLARES, 2011, p. 191). Também para Saviani (2013a, p. 11) “o modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação”.

Nesse sentido, Saviani (2021, n.p) ressalta que para a construção de uma pedagogia concreta e de superação, inspirada no marxismo, requer a apreensão do materialismo histórico e penetrar no interior dos processos pedagógicos, possibilitando a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos dos objetivos da educação das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos “que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem”.

Elenca, portanto, três momentos da construção teórica de uma pedagogia verdadeiramente concreta e crítica fundamentada no marxismo, os quais direcionaram a Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: *a apreensão do objeto*

educação em sua concreticidade, contextualização crítica das teorias hegemônicas e sistematização da teoria pedagógica marxista (SAVIANI, 2021).

No primeiro momento, cabe à teoria crítica da educação resgatar, no plano da consciência, “as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido, contribuindo para sua alienação” (SAVIANI, 2021, n.p).

No segundo momento, é preciso desmontar as teorias hegemônicas contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente, se movimentando na luta contra-hegemônica, desarticulando os elementos hegemônicos e “rearticulá-los em torno dos interesses populares, que, expressos na teoria crítica, adquirem a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção elaborada” (SAVIANI, 2021, n.p).

No terceiro momento, cabe posicionar-se como uma teoria marxista e desenvolver projetos, tais quais a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolve, tendo a educação como ponto de partida e chegada, envolvendo:

- a) O aprofundamento de determinados aspectos teóricos nos campos da filosofia e das chamadas ciências da educação e, especificamente da pedagogia.
- b) A investigação de problemas no campo da política educacional.
- c) A investigação de aspectos relativos aos níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação básica e da educação superior.
- d) A análise crítica das tentativas que vêm sendo encetadas de aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica nos vários campos de atuação educativa no contexto brasileiro (SAVIANI, 2021, n.p).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) assume um compromisso com a transformação da sociedade e com a luta socialista, e “objetiva resgatar a valorização da escola, a reorganização do processo educativo, favorecer o diálogo entre os educandos e o professor com a cultura acumulada historicamente” (GUALBERTO; PACÍFICO, 2021, p. 5).

A escola constitui-se como um meio de transformação da sociedade em relação à compreensão de classe a que os alunos pertencem, possibilitando que estes adquiram conhecimento e possam transformar seus habitats a partir deste.

Gama (2015) ainda aponta que “a Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada para responder a um problema concreto – superar tanto o poder ilusório da

educação burguesa, quanto a impotência das análises críticas à educação burguesa” (GAMA, 2015, p. 46). Assim, ela se torna uma pedagogia de resistência, de forma a trazer uma visão crítica aos alunos sobre seu processo histórico, sobre defender seus direitos, sobre não ser dominado, compreendendo um meio para a desalienação.

A Pedagogia Histórico-Crítica “busca compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo situando-a no processo de transformação histórica e assumindo um compromisso com a transformação social em defesa dos interesses dos dominados” (SANTOS, 2018, p. 46-47).

Nesse sentido, as discussões sobre esta pedagogia remetem-se à busca por uma educação melhor, da discussão sobre o problema do desenvolvimento social, da luta de classes, para então transformar a sociedade (SAVIANI, 2003b). Dessa forma, fala-se do ato de educar em uma perspectiva humanista das pessoas, de realizar uma educação que traga ao indivíduo a consciência do que se está fazendo e do que se está produzindo (MAZZEU, 2007).

Esta produção é necessária para a própria existência do homem, uma vez que ela se dá em sua atividade essencial, ou seja, por meio do trabalho (SAVIANI, 2003b). Assim, a escola muitas vezes forma o aluno para o trabalho, mas não forma de maneira que o aluno entenda porque está fazendo aquele trabalho e o que é um trabalho que venha a usurpar sua força de trabalho.

Saviani (1994a) deixa claro quando fala sobre a essência do capitalismo, uma vez que o sujeito trabalhador não tem como ter o meio de produção, pois não pode deter o saber. Isso implica que, sem esse saber, este sujeito não poderá produzir, pois para a transformação do que se produz, é necessário algum tipo de saber. Logo a classe dominante acaba dominando por negar o conhecimento aos dominados.

Saviani (1994a) busca denunciar as discriminações educacionais dos burgueses ao proletário, trazendo consigo uma pedagogia que favorece a superação das desigualdades sociais. Em específico, busca trazer o saber às classes mais abastadas para que então, como um exemplo de benefício disso, as desigualdades possam ser diminuídas.

A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como um meio de transformação, um meio para fazer ensinar, um modo de trabalhar e desenvolver o

cognitivo dos alunos, e prepará-los para vivenciar a luta de classes em uma sociedade desigual e opressora. Entende-se que o papel da teoria é “explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir em pensamento, o concreto real” (SAVIANI, 2017, p. 718). Esse pensamento reconstruído é que possibilitará a verdadeira luta de classe e luta contra as desigualdades.

Saviani (2008a, p. 13) corrobora nesse sentido e complementa que o trabalho educativo: “é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Logo a Pedagogia Histórico-Crítica tem a intencionalidade de formar um cidadão ciente de sua história, de sua formação e de seu preparo para a vivência em sociedade.

Esse processo, segundo Mazzeu (2007), envolve o desenvolvimento dos usos e costumes, das relações sociais, dos significados, conhecimentos, linguagens, entre outros. Desta forma, “não é possível pensar a educação e, em especial, a educação na perspectiva da PHC, sem considerar a sociedade e a realidade existente” (ORSO, 2020, p. 4). Assim, ao trazer a PHC deve-se levar em consideração que tipo de sociedade pretende-se formar, que tipo de alunos pretende-se construir e que compreensões esses alunos devem ter.

Não se trata da visão ingênua sobre o poder da escola que tinham as pedagogias não críticas, mas de perceber que a escola é, sim, determinada pelos condicionantes socioeconômicos e políticos, mas também tem, por contradição, um espaço de ação que pode e deve ser utilizado com o objetivo de promover a transformação social (SUHR, 2012, p. 154).

Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica, além de se diferenciar das teorias não críticas – ao considerar a relação educação-sociedade – e das crítico-reprodutivistas por propor uma pedagogia contra-hegemônica, também se destaca e diferencia das outras teorias críticas ao ser “considerada sinônimo de pedagogia dialética” (SUHR, 2012, p. 75).

A concepção dialética caracteriza a Pedagogia Histórico-Crítica sendo, segundo Machado (2017, p. 53), um elemento que supera outras teorias por seu caráter histórico e ao considerar as experiências temporais e as determinações

sociais das relações humanas em relação às circunstâncias. Assim, interessa-lhe o homem concreto. Uma teoria assumidamente dialética, ao colocar a educação e a escola a serviço das classes subalternas, “defendem a especificidade transformadora da educação sem negar as implicações do modo de produção sobre ela”.

Assim, uma teoria crítica verdadeiramente dialética é contra-hegemônica e não reprodutivista, “embora nem todas as teorias contra-hegemônicas não reprodutivistas possam ser classificadas cabalmente na concepção dialética formulada por Saviani”, o que inclui próprias teorias críticas, tais como a Pedagogia Libertadora (MACHADO, 2017, p. 53-54). O entendimento da dialética, na perspectiva de Saviani pode ser evidenciada, a partir do excerto:

Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção “humanista” tradicional) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção humanista moderna). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes em si. Determinada formação social, mercê das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação (SAVIANI, 1980, p. 20-21).

Nesse sentido, o diferencial da Pedagogia Histórico-Crítica, por essa perspectiva, comparada à Pedagogia Libertadora, por exemplo, se faz pelo fato de que esta última, que apesar de também evidenciar “a questão escolar da sociedade capitalista, reconhecendo e denunciando a divisão de classes com interesses opostos, expressa uma dialética idealista que, ligada à fenomenologia, entende a dialética como relação intersubjetiva, portanto dialógica” (MACHADO, 2017, p. 55).

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, é considerada sinônimo, de fato, de uma perspectiva dialética e a partir do materialismo histórico, pois considera a teoria marxista em seus aspectos lógicos e epistemológicos e “sua compreensão da história se dá a partir do desenvolvimento material e das determinações materiais sobre a vida humana”. Assim, a PHC, portanto, “identifica-se inteiramente com a concepção dialética de educação” (MACHADO, 2017, p. 55).

É nesse sentido que Duarte e Colares (2021) nos explicam, no âmbito dos fundamentos marxistas e dialéticos da PHC, a necessidade de construção de um bloco histórico contra-hegemônico em que o proletariado se organize enquanto classe autônoma, o que demanda a formação massiva de sujeitos “com uma nova

consciência, que dediquem as suas vidas à transformação da realidade vigente; transformação esta que só pode acontecer por um movimento prático que aponte o horizonte de uma transformação radical no domínio do capital” (MANDELLI, 2017, p. 66).

Duarte e Colares (2021, n.p) nos direcionam no sentido de que, cabe aos educadores que buscam por esta transformação pedagógica e adentram no campo do marxismo, um duplo e concomitante movimento: o primeiro, é visar “empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica” e o segundo, ao mesmo tempo, é “reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado”.

É justamente a partir dessa visão crítica e, sobretudo, do acesso ao saber elaborado a partir dela, que se possibilita “a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa” (DUARTE; COLARES, 2021, n.p.).

Nesta linha de pensamento, Saviani (2003b) defende a educação escolar como um meio pedagógico e educativo, em uma perspectiva de socializar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos produzidos pelos indivíduos ao longo de sua história. A educação é um dos principais lugares em que é possível trazer essa mudança de pensamento, de perfil dos alunos e de lhes possibilitar ferramentas para saberem lidar com a vida mundana.

Ademais, Demerval Saviani nos esclarece que, ao adotarmos como referencial a Pedagogia Histórico-Crítica em uma perspectiva socialista fundamentada no marxismo, é importante que compreendamos que:

Segue-se, pois, que o saber elaborado é colocado a serviço da burguesia, o que lhe dá a aparência de que se trata do próprio saber burguês. Na medida, porém, em que, pela análise do desenvolvimento histórico propiciado pela teoria marxista, nos damos conta de que o saber elaborado não é inerentemente burguês, mas é produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, nos defrontamos com a seguinte tarefa: desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores. É esse o trabalho que nos cabe desenvolver como educadores, como o têm evidenciado os principais teóricos do marxismo (SAVIANI, 2009, p. 114-115).

Portanto, ao defender a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica marxista, crítica e necessária à Educação, Saviani salienta que, “do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 1999, p. 42).

Para tanto, lutar contra o problema da marginalidade da classe proletária, por meio da escola, significa “engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. O papel de uma teoria crítica da educação e o que se tem sido defendido na Pedagogia Histórico-Crítica, portanto “é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (SAVIANI, 1999, p. 42). A abordagem referente ao ensino, enfocando os aspectos didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica encontram-se elencados na seguinte seção.

3. A DIDÁTICA E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Esta seção tem como finalidade elucidar os aspectos que permeiam a didática, isto é, os preceitos que orientam a prática de ensinar no âmbito escolar, na promoção do desenvolvimento do pensamento à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, busca-se explanar como os processos de ensino e aprendizagem e as relações entre os sujeitos da educação são abordados diante desta perspectiva.

Para tanto, a presente seção encontra-se organizada nos seguintes itens: 1. Didática: fundamentos e contexto histórico, no qual são abordados o histórico e a gênese da Didática atual, seus principais fundamentos e seus pressupostos e importância no que concerne à organização do ensino; 2. A Base Nacional Comum Curricular e a organização do ensino, no qual são elencadas as principais características do atual documento curricular, enfatizando as diretrizes da organização do ensino e suas implicações na busca por uma pedagogia crítica contra-hegemônica; e, por fim, 3. A organização do ensino à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: um desafio didático para uma educação contra-hegemônica, na qual se destacam os aspectos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica na busca por promover o desenvolvimento do pensamento no âmbito escolar.

3.1. DIDÁTICA: FUNDAMENTOS E CONTEXTO HISTÓRICO

A Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, de modo que ao buscarmos compreender a natureza e especificidade da educação, passamos pela compreensão da natureza humana (SAVIANI, 2003b). É nesse sentido que a Didática, definida de forma corriqueira como a arte de ensinar e cujo objeto de estudo consiste no processo de ensino, deve ser concebida a partir da compreensão de que o ensino atua na formação humana, sendo preciso “considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade” (LIBÂNEO, 2006, p. 15-16).

A Didática, atualmente, pode ser definida por diversos autores como “um conjunto ordenado de normas, de regras, de princípios teórico-práticos que orientam o processo de comunicação ou transmissão de conhecimento científico, expresso na escola sob a forma de conteúdo” (GASPARIN, 2010a, p. 13). Contudo, ainda para o autor, apesar de coerente essa definição é limitada, uma vez que a didática representa muito mais do que isso, tendo em vista que ela possui uma longa e significativa história para a educação e para a escola.

É nesse sentido que cabe conhecermos, ainda que de forma breve ou sintetizada, os percursos históricos que fundamentam a didática tal qual conhecemos hoje, a qual buscamos concebê-la na prática de ensino em prol de uma educação crítica e contra-hegemônica.

Quem primeiramente cunhou a expressão ‘didática como arte de ensinar’ foi Ratke, em 1617, quando apresentou oficialmente sua obra *Introdução geral à didática ou arte de ensinar*. Entretanto, foi Comênio, em 1629, quem, ao escrever a *Didática Tcheca*, consagrou a expressão. Essa obra foi, em 1633, traduzida para o latim como *Didáctica Magna* e finalmente publicada em 1657. (GASPARIN, 2010a, p. 13, grifos do autor).

De acordo com Gasparin (2010a), ao procurarmos compreender a gênese e os fundamentos da didática atual, os encontramos a partir do século XVII. O contexto histórico que marcou esse período consistiu em uma série de transformações na visão de mundo do homem ocidental, incluindo o campo científico, a bíblia sendo posta em questão, o surgimento de máquinas, a modificação na forma de trabalho (transição do feudalismo à divisão do trabalho no modelo de produção capitalista) e conseqüentemente a necessidade de educação para esse novo modo de vida. O autor ainda ressalta que os grandes educadores dessa época captaram o espírito do novo tempo e o transpuseram para a escola. Dentre eles, João Amós Comênio ao anunciar sua proposta, *Didactica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, não anunciava apenas uma didática, mas uma grande didática, pelo que foi concebido como o Pai da Didática Moderna.

A nova tarefa dos professores consistia em marcar as mentes dos alunos com os grandes conhecimentos daquele momento; Tudo: já não bastavam os rudimentos com que o homem medieval se servia para sua sobrevivência na agricultura ou nos cuidados dos rebanhos. Era necessário que ler, escrever, contar e os demais conhecimentos

científicos passassem a fazer parte do ensino escolar; Todos: não somente os filhos dos nobres, dos príncipes ou dos que seguiam a carreira das artes liberais, ou se destinavam à vida religiosa, mas todos: homens, mulheres, crianças, jovens, adultos (GASPARIN, 2010a, p. 15).

Em suma, esse foi o entendimento que Comênio fez de seu momento histórico e o traduziu para uma proposta de educação escolar como resposta às necessidades de uma nova sociedade e ordem econômica que admitiam que todos estariam aptos ao trabalho, de modo que também “todos” precisariam de aprendizagem escolar, não somente os filhos das elites da época. Nesse ponto, “[...] Comênio mostra-se, sem dúvidas um pensador altamente interessado na democratização do ensino” (GASPARIN, 1997, p. 81), o que também é objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica, base desse trabalho. No entanto, não se pode confundir os contextos histórico-filosóficos e sociais destas concepções pedagógicas. A pedagogia de Comênio corresponde a um tempo determinado. É fruto e resposta educacional àquela sociedade, assim como a PHC, hoje, busca responder criticamente à sociedade capitalista.

Contudo, ainda que a didática moderna tenha sua gênese com uma maior expressão em Comênio, esta não se constituiu apenas de suas ideias, mas elaborada de forma coletiva com outros pensadores, tais como Francis Bacon, Wolfgang Ratke e René Descartes, “cujas bases comuns eram a nova forma de trabalho, a nova ciência experimental, as mudanças radicais que se processavam na estrutura social, nos embates filosóficos, religiosos e educacionais” (GASPARIN, 2010a, p. 29).

De modo geral, a contribuição de Comênio (1592-1670) em sua obra *Didática Magna*, “traduz o embate que se manifestava no mundo das ideias e das novas forças sociais na passagem de um modo de produção para outro” (GASPARIN, 2010a, p. 16) e organiza sua didática, na obra, em quatro partes: a primeira apresenta os fundamentos filosóficos e teológicos da educação e da didática; a segunda trata dos princípios gerais e fundamentais da arte de ensinar; a terceira descreve os princípios metodológicos específicos de cada ciência; e a quarta aborda os planos de ensino. Francis Bacon (1561-1626), em meio a este contexto, “tornou-se o principal defensor do método científico e do estudo direto da natureza. Seu esforço em favor do progresso do saber, do método indutivo e da

aplicação da prática da ciência conquistou um lugar importante na história da educação”. (GASPARIN, 2010a, p. 17).

Referindo-se, ainda a Bacon, pode-se dizer que:

Neste sentido, foi o inventor do método experimental, fundador da ciência moderna e do empirismo, preconizando uma ciência sustentada pela observação e experimentação. Formulou indutivamente as leis da nova ciência, partindo da consideração de casos particulares e ascendendo às generalizações. (GASPARIN, 2010a, p. 18).

Para o autor, Wolfgang Ratke (1571-1635), ativo propagandista da reforma da escola, familiarizou-se com as ideias de Bacon sobre o progresso do saber e estabeleceu em Amsterdã o mais avançado centro de estudos científicos e, em seus estudos, procurou descobrir a ordem natural na qual a mente da criança aprende, organizando um método de ensino e, na educação moderna, foi o primeiro a dar a ideia de instrução sistemática.

René Descartes (1596-1650), por sua vez, tendo como base as certezas da matemática, passou a construir uma nova filosofia, buscando um conjunto de regras e princípios para alcançar o conhecimento científico e, posteriormente passou a se dedicar à investigação científica e filosófica. Nesse sentido, segundo Gasparin (2010a, p. 18), por ser filósofo não pode ser considerado um educador, contudo, influenciou decisivamente na educação a partir da “hipótese de que os postulados fundamentais do conhecimento são inerentes à natureza da própria mente para todos os campos do conhecimento humano”. Para ele, o verdadeiro método da ciência é o dedutivo, em que o “verdadeiro processo de aprendizagem é o pensamento racional, tornando-se necessário ensinar as crianças a raciocinar com certeza, clareza e positividade” (Idem). Dessa forma, ao buscar na razão os fundamentos para a constituição da certeza científica, Descartes inaugura o racionalismo moderno.

Uma nova lógica de investigação e um novo método de ensino foram introduzidos por Bacon e Comênio, respectivamente, implementando na ciência e na educação reformas profundas. Essa foi a interlocução entre eles. Comênio tornou sua a proposta pedagógica de Ratke, necessária para seu tempo. Enquanto Ratke fazia sua proposta por meio de breves e fortes frases, expressas em seus artigos e Aforismos, Comênio, apropriando-se dela, ampliou-a e traduziu-a, de maneira original, em uma exposição metódica, em um tratado, em uma didática magna, para servir como orientação segura para o processo de ensinar e de aprender. É mais

evidente e direta a interlocução e influência entre Bacon, Ratke e Comênio, não havendo a mesma clareza entre Comênio e Descartes. No entanto, em relação ao método único da ciência de Descartes e o método único de ensino de Comênio há muitas semelhanças, especificamente no que se refere aos passos sequenciais de cada processo. (GASPARIN, 2010a, p. 28).

De acordo com Libâneo (2006), Comênio desempenhou uma influência considerável no que concerne ao ensino e sua didática, não apenas por “desenvolver métodos de instrução mais rápidos e eficientes, mas também porque desejava que todas as pessoas pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento” (LIBÂNEO, 2006, p. 59). Contudo, apesar da grande novidade de suas ideias, não escapou de algumas crenças usuais de sua época sobre o ensino: “embora partindo da observação e da experiência sensorial, mantinha-se o caráter transmissor do ensino” e mesmo “procurando adaptar o ensino às fases do desenvolvimento infantil, mantinha-se o método único e o ensino simultâneo a todos” (LIBÂNEO, 2006, p. 59).

É válido ressaltar que na história, as ideias inovadoras costumam demorar para surtir efeito prático e, no contexto do século XVII e nos séculos seguintes ainda predominavam práticas escolares características da Idade Média, tais como “ensino intelectualista, verbalista e dogmático, memorização e repetição mecânica dos ensinamentos do professor” no qual “não havia espaço para ideias próprias dos alunos, o ensino era separado da vida, mesmo porque era grande o poder da religião na vida social” (LIBÂNEO, 2006, p. 59).

Vale destacar que as ideias de Comênio (atreladas aos pensadores Francis Bacon, Wolfgang Ratke e René Descartes) influenciaram muitos pedagogos mundo afora, mas assim como já ratificado anteriormente, serviram como respostas a um momento histórico que a sociedade estava passando, um período de fortes transições na forma de produção, de lutas de classes, onde a burguesia protagoniza de forma revolucionária uma ruptura com a antiga ordem econômica, a aristocracia em declínio, ao passo que também precisa manter o controle e os ânimos do operariado e, assim, possa firmar-se como classe hegemônica e dominar o capital. Em 1848, Karl Marx e Friedrich Engels publicaram o *Manifesto Comunista*, que evidencia tal contexto histórico:

[...] a burguesia desempenhou na História um papel iminente revolucionário. Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Rasgou todos os complexos e variados laços que prendiam ao homem feudal e seus superiores naturais, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse. [...] Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despudorada e brutal. [...] Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com outros homens (MARX; ENGELS, 2001, p. 42-43).

Contudo, com o passar dos anos e as intensas mudanças no cenário social e com a necessidade de um ensino que atendesse às novas exigências capitalistas, bem como de um ensino que contemplasse o livre desenvolvimento das capacidades e interesses individuais, surgiram outros pensadores que influenciaram de forma significativa o âmbito da educação e da didática.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi um deles e, ao procurar interpretar as aspirações de seu contexto histórico, propôs uma nova “concepção de ensino, baseada nas necessidades e interesses imediatos da criança”. Dentre suas ideias principais, destacavam-se que “a preparação da criança para a vida futura deve basear-se no estudo das coisas que correspondem às suas necessidades e interesses atuais”, de modo que “os verdadeiros professores são a natureza, a experiência e o sentimento”, bem como que a educação é um processo natural que se fundamenta no desenvolvimento interno do aluno e que “as crianças são boas por natureza, elas têm uma tendência natural para se desenvolverem” (LIBÂNEO, 2006, p. 59, 60).

Ainda de acordo com Libâneo (2006), Rousseau não colocou em prática suas ideias ou elaborou uma teoria de ensino. Contudo, essa tarefa coube a Henrique Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço que viveu e trabalhou até o fim da vida na educação de crianças pobres, enfatizando o ensino como meio de educação e desenvolvimento das capacidades humanas, cultivo do sentimento, da mente e caráter. Ademais, atribuía grande importância ao método indutivo, o senso da observação, análise de objetos, fenômenos da natureza e a capacidade da linguagem, além da psicologia da criança como fonte do desenvolvimento do ensino.

Dentre os que se dedicaram em pensar e organizar as práticas pedagógicas, um autor de suma importância consistiu em Johann Friedrich Herbart que, apesar de suas ideias serem exemplo de inspiração da pedagogia conservadora, cuja presença foi – e ainda tem sido – forte nas escolas brasileiras, Herbart “junto com a formulação teórica dos fins da educação e da pedagogia como ciência, desenvolveu uma análise do processo psicológico-didático de aquisição dos conhecimentos, sob a direção do professor” (LIBÂNEO, 2006, p. 60).

O sistema pedagógico de Herbart e seus seguidores – chamados de herbartianos – trouxe esclarecimentos válidos para a **organização da prática docente**, como por exemplo: a necessidade de estruturação e ordenação do processo de ensino, a exigência de compreensão dos assuntos estudados e não simplesmente a memorização, o significado educativo da disciplina na formação do caráter. Entretanto, o ensino é entendido como repasse de ideias do professor para a cabeça do aluno; [...] Com isso, a aprendizagem se torna mecânica, automática, associativa, não mobilizando a atividade mental, a reflexão e o pensamento independente e criativo dos alunos. (LIBÂNEO, 2006, p. 61, grifos nossos).

Nesse sentido, as ideias dos principais pensadores aqui apresentados, como um todo, de acordo com Libâneo (2006, p. 61) “formaram as bases do pensamento pedagógico europeu, difundindo-se depois para todo o mundo, demarcando as concepções pedagógicas que hoje são conhecidas como Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada” – também chamada de Escola Nova – as quais já foram discutidas neste estudo no item 2.2.1 - Teorias não críticas da Educação.

Dependendo das circunstâncias e do momento histórico, de acordo com Pimenta *et al.* (2013, p. 144) “a didática pode ser considerada como a ciência do ensino, a arte do ensino, uma teoria da instrução, uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares”. A autora ainda enfatiza que, de alguma forma, a didática sempre esteve relacionada às “questões postas pelos processos de ensino, compreendidos como instrumentos de poder, a serviço de interesses diferentes e contraditórias finalidades”.

Sob este enfoque, ao ter como objeto de estudo o processo de ensino, a didática investiga os fundamentos que dão condições para a atividade do ensino demandando compreendê-la segundo temas fundamentais: o planejamento que engloba a “organização articulada dos *objetivos educacionais*, dos *conteúdos* a serem ministrados, do *método* pelo qual o ensino deva ocorrer e dos *expedientes*

avaliativos aos quais os processos de ensino e aprendizagem se submetem” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 29, grifos dos autores).

Para Libâneo (2006), no que se refere aos objetivos, conteúdos e métodos, tais elementos tratam-se de componentes que formam uma unidade, não podendo ser analisados de forma isolada, conforme elenca no trecho a seguir:

Os objetivos correspondem já a conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos) e métodos de sua apropriação. Os conteúdos são selecionados de forma didaticamente assimilável, portanto, implicam métodos. Os métodos, por sua vez, subordinam-se ao conteúdo de cada matéria e ao mesmo tempo às características de aprendizagem dos alunos (conhecimentos e experiências que trazem, suas expectativas, seu nível de preparo para enfrentar a matéria etc.) (LIBÂNEO, 2006, p. 92).

Além disso, de acordo com o autor, o ensino é inseparável das condições concretas de cada situação didática: “o meio sócio-cultural em que se localiza a escola, as atitudes do professor, os materiais didáticos disponíveis, as condições de vida, conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos” (LIBÂNEO, 2006, p. 90).

O autor ainda enfatiza que o processo de ensino é impulsionado, mediante aos elementos fundamentais da didática, por fatores ou condições específicas que já existem ou que cabe ao professor criar, no intuito de atingir os objetivos escolares, ou seja, “o domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas” (LIBÂNEO, 2006, p. 93).

Ademais, como fundamento da didática, ainda é necessário destacar o papel da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Altoé e Nunes (2010, p. 133) no sistema educativo, “o pensamento e as práticas de avaliação misturam-se com os diferentes objetivos e com as diferentes concepções de ensino e de aprendizagem vinculadas às teorias educacionais”. De modo geral, para as autoras, é possível afirmar que avaliar corresponde a “examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos educacionais” (ALTOÉ; NUNES, 2010, p. 135).

Vale ainda citar as palavras das autoras:

A avaliação, como parte essencial do processo educativo, inicia-se com o estabelecimento de objetivos, prossegue com a escolha do método e critérios que serão utilizados para se atingir os objetivos propostos e termina com a reformulação de novos objetivos. A verdadeira função da

avaliação no contexto pedagógico é auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória. Neste sentido, não se deve avaliar só para dar notas, mas sim para acompanhar e recuperar os alunos. (ALTOÉ; NUNES, 2010, p. 136).

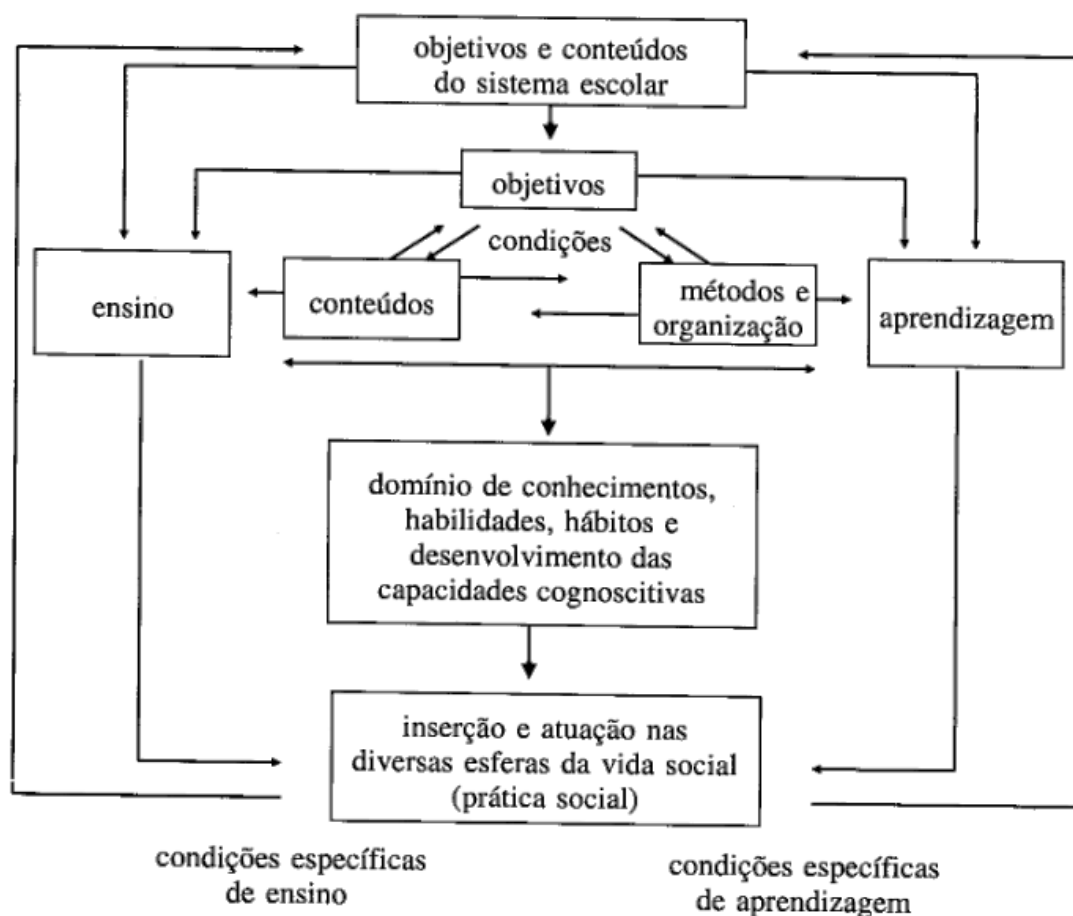
Nesse sentido, é possível classificar três tipos principais de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Para Altoé e Nunes (2010, p. 140) a avaliação diagnóstica é aquela que ocorre no início do processo de ensino e aprendizagem e que busca o “conhecimento sobre as aptidões, os interesses, as capacidades e competências para futuros trabalhos”. A avaliação formativa é aquela em que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e que busca “informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas”. Trata-se de um processo constante de avaliação, cujo interesse é o “aluno em atividade no processo de produção” e construção dos conhecimentos. Por fim, a avaliação somativa é um tipo de avaliação que ocorre no final do processo de ensino e aprendizagem, cuja busca consiste na “observação dos comportamentos globais, socialmente significativos, que possibilitaram a construção do conhecimento. Quando possível, permitem a emissão de um certificado”. Esta última, de modo geral, consiste nas provas, trabalhos, entre outros que admitem notas e classificações no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação formal.

É por meio dos elementos da didática que o professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com o intuito de possibilitar a aprendizagem ativa do aluno, a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo. Para ilustrar a relação e as articulações entre os elementos constitutivos da Didática e os componentes do processo de ensino, Libâneo (2006, p. 93) sintetiza os processos supracitados a partir da esquematização representada na Figura 1.

Na figura, apresentada adiante, é possível perceber que a didática sempre está diretamente relacionada e suas bases estão assentadas em uma teoria pedagógica, a qual estabelece para os sujeitos da educação, professores e alunos, as ações necessárias para que se possa alcançar um determinado conhecimento, em suas condições históricas (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Em outras palavras:

Sabe-se que as formas de concretização do processo de ensino variam no tempo e no espaço, criam-se e recriam-se produzindo modelos e estruturas que caracterizam cada momento histórico. Ao focar o ensino como seu objeto de estudo, a didática precisou construir formas de compreender e dialogar com as circunstâncias que foram e estão se configurando a cada instante. (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 144)

Figura 1. Componentes do processo didático e do processo de ensino



Fonte: Libâneo (2006, p. 93)

A didática, quando atribuída à arte de ensinar, relaciona-se ao jeito de ensinar e, ao ser compreendida no contexto de arte e técnica, pode-se afirmar que se presta a pesquisar o melhor modo de ensinar. É nesse sentido de arte e técnica na qual a didática pode ser concebida, que Saviani (2011) destaca que as duas dimensões (arte e técnica) fazem parte do campo da educação. Nas palavras do

autor, “pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo” (SAVIANI, 2011, p. 204).

Assim, no que concerne à dimensão técnica da didática:

Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia a dia, semana a semana, mês a mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina (SAVIANI, 2011, p. 204).

Ademais, no trabalho educativo, além da dimensão técnica é possível traçar a dimensão artística. Essa, por sua vez, exige a originalidade no ato de educar, papel atribuído ao professor, uma vez que, nesta dimensão, as regras são de caráter intrínseco, subjetivas, não sendo “suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa” (SAVIANI, 2011, p. 204).

Para o autor, o aspecto artístico que em condições normais convive com o aspecto técnico, exige que o professor, em sua prática didática, “encontre a medida adequada de combinação das regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, em determinados momentos pode manifestar-se de forma mais saliente” (SAVIANI, 2011, p. 205).

Pimenta *et al.* (2013, p. 144) ainda elencam que, a didática, ao ser uma área da pedagogia que investiga o ensino e ao considerá-lo “como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva”, isto é, nas aulas, nas escolas, nos sistemas de ensino, culturas e sociedades, de modo a estabelecer relações entre tais contextos.

Ainda é válido ressaltar que, de acordo com Contreras (1990, p. 17) o ensino não é meramente a prática orientada pela didática, uma vez que tal posicionamento lhe atribuiria um caráter prescritivo, mas, mais que isso, “a Didática participa da trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas, que incidem na práxis do ensino” (CONTRERAS, 1990, p. 17).

Nesse sentido, para Pimenta *et al.* (2013), considerando que o ensino e a aprendizagem, no contexto da prática social, constituem o objeto da didática, há entre ambos uma dependência ontológica:

À didática cabe “desnaturalizar” o ensino. Isso significa, em primeiro lugar, considerar o ensino e a aprendizagem que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos. A compreensão do fenômeno ensino-aprendizagem não se esgota no acontecimento aula. Em segundo lugar, é necessário que se estabeleçam seus vínculos com as decisões curriculares, com os modos como a escola se organiza, sua estrutura administrativa, a legislação, a organização espaço-tempo, as condições físicas e materiais que condicionam as práticas escolares. (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 152).

Portanto, de acordo com Pimenta *et al.* (2013, p. 152), é necessário “analisar os processos que operam na formação do conhecimento dos alunos, em situação concreta de ensino, e suas relações com o currículo explícito e/ou oculto, do qual procede o conhecimento que se ensina na escola”. Isso implica a compreensão de que a educação está relacionada com a sociedade na qual se insere e que, por isso, tende a reproduzir seu *status quo*, ou seja, a concepção pedagógica hegemônica, que geralmente está apontada nos discursos e documentos oficiais (SUHR, 2012), o que passaremos a discutir no item a seguir.

3.2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Conforme elucidado anteriormente, a educação, ao estar inserida e atrelada dialeticamente à sociedade de sua época, tem em seus processos teórico-práticos raízes fortes que acabam por reproduzir e/ou consolidar as concepções hegemônicas no âmbito educativo. Os discursos e documentos oficiais que trazem as orientações ao processo de ensino, tais como as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação (MEC), são exemplos de concepções pedagógicas hegemônicas, de modo que, “muitas vezes, a aceitação dessas orientações é acrítica, sem a devida análise de seus determinantes e das finalidades nelas implícitas” (SUHR, 2012, p. 162).

Assim, tanto a sociedade como a educação, além de se transformarem em um ciclo “eterno”, de um lado, “carregam as marcas de classe dominante do

momento e, de outro, revelam as diferenças entre as condições dos lutadores” (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020, n.p).

Vejam, então a posição dos autores

O fato é que o Estado na sociedade capitalista materializa interesses contraditórios. E nessa correlação de forças é convocado a garantir a hegemonia ideológica sobre as massas, e à política pública – em geral – é atribuída a função de dar continuidade ao processo de reprodução material da força de trabalho, condição essencial para o desenvolvimento capitalista. [...] Assim, como consequência e como necessidade, presenciamos os maiores ataques contra a educação e a escola pública, seja ela básica ou superior. Afinal, de um lado, satisfazem os imperativos de maior acumulação por parte do capital e, de outro, mantêm a classe trabalhadora fragmentada, servilizada, oprimida, alienada aos ditames, condição para promover todas as aberrações que lhes convêm e que lhes são próprias. (MALANCHEN; MATOS, ORSO, 2020, n.p).

Este é o caso do mais recente documento oficial estabelecido pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que de acordo com a própria BNCC consiste em um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Para compreendermos o contexto deste documento, que atualmente traz implicações aos processos de ensino e aprendizagem nas escolas – sobretudo públicas – brasileiras, é preciso conhecermos, ainda que de forma breve, seu histórico e as intenções, desde décadas atrás, que culminaram na conjuntura atual. De acordo com Saviani (2016), a Base Nacional Comum Curricular que foi aprovada para a Educação básica em meados de 2018, tem suas raízes na década de 1970:

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o ‘Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura’ que se transformou, em 1983, na ‘Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores’ (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional a ideia da ‘base comum nacional’ foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o

qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação. (SAVIANI, 2016, p. 73-74).

Marsiglia *et al.* (2017, p. 108), ainda afirmam que a Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência de “organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024”.

Nesse sentido, de acordo com Saviani (2016, p. 74), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro de 1996 incorporou a ideia de uma base comum curricular ao definir, em seu Art. 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”, bem como em seu Art. 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”, porém, sem explicitar o significado dessa expressão.

A BNCC, de acordo com Marsiglia *et al.* (2017) começou a ser formulada no primeiro semestre de 2015 e em seu processo de produção e organização, reuniu membros de associações científicas, representantes das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016 e “as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país”. Desse modo, obviamente sua direção de formulação esteve “nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 114).

Esse período, correspondeu teoricamente à consulta e recolhimento de “sugestões e críticas”, de modo que “sua segunda versão foi lançada no mês abril

de 2016, em meio ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff” (MARSIGLIA, *et al.*, 2017, p. 114). Desde seu processo de elaboração, quem realizasse uma leitura, ainda que apressada, das primeiras versões finalizadas do documento na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC, poderia observar:

A ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (MARSIGLIA, *et al.*, 2017, p. 109).

Ainda que pesem algumas diferenças entre as versões dos documentos da BNCC até a sua estruturação final, é importante destacar que “todos estão sintonizados com as ideias prevaletentes do receituário neoliberal e pós-moderno” (MARSIGLIA *et al.* 2017, p. 115).

Ainda para a autora, pedagogia para a organização do conhecimento disposta na BNCC está atrelada a uma concepção que implica que não cabe ao aluno “compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos”. Nesse sentido, na perspectiva apresentada nesse documento, os conteúdos devem estar a serviço das competências, definindo “o conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 116).

Posição similar é defendida por Pina e Gama (2020, p. 92)

Longe de articular a escola à transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzidos pela humanidade, a concepção de educação integral da BNCC, [...] parte do entendimento de que as transformações ocorridas no capitalismo contemporâneo impõem às escolas públicas o desafio de formar as capacidades adaptativas dos sujeitos, de modo que estes se adequem constantemente aos ditames dos novos padrões de produção. Reside aí uma das razões que levam a BNCC a optar pelo esvaziamento da formação escolar, uma vez que adota a ‘pedagogia das competências’.

Para Pina e Gama (2020, p. 90), nessa perspectiva a formação passa a ser voltada à adaptação, flexibilização e ao trabalho simples e precário, o que consiste

no desenvolvimento das chamadas competências, “consideradas úteis ao padrão dominante de sociabilidade e necessárias ao capital na administração da sua crise estrutural”. Não obstante, apesar de promover o esvaziamento do currículo, a BNCC rebaixa o ensino com uma roupagem sedutora, ou seja, apresentando-a como uma formação articulada a um ilusório desenvolvimento global ou pleno dos estudantes.

Trata-se de um movimento totalmente coerente às necessidades do capital moderno que, em constante transformação, precisa moldar indivíduos flexíveis ao mercado de trabalho por meio da compreensão das “competências” que melhor atendam às necessidades laborais de cada momento. Algumas das competências propostas pela BNCC são:

[...] 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. [...] 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 09).

Uma leitura que desconsiderasse que a citação acima trata-se de um documento que direciona o ensino escolar, poderia ser facilmente confundida com normas contratuais empresariais, primando por pessoas adaptáveis e passivas aos contrastes do mundo do trabalho, o que evidencia a coerência discursiva da BNCC às demandas próprias do sistema capitalista. Daí, justifica-se a necessidade de analisar o documento e contestá-lo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, como resposta contrária às políticas educacionais hegemônicas. Assim pois, o real objetivo da educação é tido como o “pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”, conduzindo cada indivíduo “até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige” (SAVIANI, 2016, p. 81).

Contudo, currículos tais como a BNCC, que pretendem fornecer competências para a realização das tarefas mecânicas e corriqueiras “demandadas

pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”, não poderão atingir o real objetivo da educação, conforme supracitado (SAVIANI, 2016, p. 82).

Portanto, é nesse sentido que a BNCC acaba por “intensificar o processo de precarização e alienação da classe trabalhadora, o que perpassa pelo aprofundamento da apropriação privada do conhecimento sistematizado, um dos fundamentos do projeto educacional burguês”. Ademais, ainda é possível elucidar que a vigência da BNCC “compõe o conjunto de iniciativas aprovadas pelo bloco no poder para avançar com o processo de retirada de direitos dos trabalhadores”. (PINA; GAMA, 2010, p. 79).

Na contramão disso tudo, se opondo radicalmente ao esvaziamento curricular promovido pela BNCC, de acordo com Malanchen, Matos e Orso (2020, n.p), encontra-se a Pedagogia Histórico-Crítica, que consiste em:

Uma teoria pedagógica comprometida com a classe trabalhadora, marcada pela defesa da escola pública, pela valorização dos profissionais da educação, pela defesa da socialização dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, que podem produzir o desenvolvimento das possibilidades humanas e, quiçá, uma condição revolucionária para transformação da sociedade de classes. (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020, n.p).

Com a aprovação e vigência de documentos tais como a BNCC, esse tipo de pedagogia crítica, cujo papel tem sido o de promover um processo de mobilização dos educadores, mostrando opções efetivas contra as tendências hegemônicas e que defendem a escola pública, gratuita e de qualidade para todos, tem sofrido refluxo. Porém, isso não significa que foi substituída ou superada por algo melhor, mas sim que “as concepções não críticas – que defendem a adaptação das pessoas ao mundo tal qual como ele é, aceitando as condições de sua existência sem questionar – voltaram à tona”, ainda que não exatamente com a mesma configuração que tinham quando de sua criação (SUHR, 2012, p. 177). Daí a importância de enfatizarmos e lutarmos pelas pedagogias críticas: “oferecer um campo de reflexão teórico-prático sobre uma educação que tenha a finalidade de contribuir para a emancipação humana e não para sua subordinação aos ditames do mercado” (SUHR, 2012, p. 162).

Assim, nesta luta é preciso operar a formação na direção de uma cultura com uma base científica que “articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária” (SAVIANI, 2016, p. 83). É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar e, de acordo com o autor, somente seguindo esta direção será possível, “além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”, atingindo assim, os reais objetivos da educação.

3.3. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM DESAFIO PARA UMA EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

Em consonância com o elucidado nas discussões anteriores, vemos que há cerca de 365 anos, “Comênio convidava os educadores a pensar na questão educacional, propondo a utopia da criação de um método que fosse capaz de ensinar tudo a todos, especialmente o domínio da leitura e da escrita”. Foi a partir daí que nasceu a didática, “no cerne de uma verdadeira revolução social e política, contra a hegemonia do poder do clero católico na condução do destino da humanidade” (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 143).

Contudo, “o ideário proposto por Comênio não foi assumido pela burguesia como classe dominante” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 38). Nesse sentido, é válido ressaltar como era entendida a educação popular do ponto de vista burguês, exemplificados em falas como a do inglês Bernard Mandeville, tais como:

‘O saber ler, escrever e conhecer a aritmética consistem em artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária, o que significa que cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade’. [...] Em uma nação livre na qual não se permite a escravidão a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos. Assim, para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas sejam ao mesmo tempo pobres e totalmente ignorantes (MANDEVILLE, 1982, p. 190-191, *apud*. SAVIANI, 2003a, p. 3).

Ademais, no mesmo contexto, os ideais do português Antonio Nunes Ribeiro Sanches, que também representava o senso comum burguês dominante, remetia a que “nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever do que o reino português” (LINS, 2003, p. 85).

Esse tipo de ponto de vista, o qual predominava no ideal burguês, de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019), mostra a crueza das posições defendidas pela burguesia da época, que se contrasta vivamente com as proclamações de Comênio que, à frente de seu tempo, defendia que todos, igualmente, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos deveriam ter acesso à escola – ideais que hoje, quase quatro séculos depois, estamos acostumados a ler nas lutas em prol da educação e nos compêndios pedagógicos. “Assim, podemos afirmar que a educação, com seus diferentes modos, tendências e concepções, hegemonicamente falando, até hoje não se voltou à educação de todos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 39).

A didática, sendo “uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica” (LIBÂNEO, 2006, p. 14). Nesse sentido, pedagogicamente falando, a didática ao estudar o processo de ensino e aprendizagem, aprofundando-se em seus componentes fundamentais (o planejamento, os objetivos, os conteúdos, as metodologias de ensino e a avaliação), deve estudá-los em seus “aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos para descrever e explicar o fenômeno educativo”, recorrendo, ainda, à “contribuição de outras ciências como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, a Economia”. (Idem) Ao se recorrer aos conhecimentos de tais ciências, esses estudos convergem para uma didática que “reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola”. (Idem)

Na mesma perspectiva, em outras palavras, “ao assumir uma posição, um método, uma teoria, delineia-se uma postura em relação à prática social que contém, entre outras, a prática educativa, que por sua vez encerra determinada prática pedagógica da qual se extrai uma didática” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 41). Nesse sentido, no que concerne ao método pedagógico, atrelado à didática, Galvão e Lavoura (2021, p. 7) o definem na perspectiva de Marx

e Engels como “a relação que permite ao sujeito desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e do desenvolvimento desse objeto”.

De acordo com Saviani (1999, p. 89), o método pedagógico pressupõe que:

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a 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 têm importância.

Galvão e Lavoura (2021) ainda ressaltam que o método pedagógico deve partir da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou do empírico ao concreto pela mediação do abstrato. Daí se dá a importância do professor na apropriação dos conhecimentos.

Para melhor compreensão, o pensamento sincrético (síncrese) refere-se a um conhecimento que o aluno traz para a escola, proveniente de experiências anteriores, e se caracteriza por ser informal e fragmentado. Assim, há a necessidade de mediação do professor, a fim de mobilizar a construção do conhecimento, em um processo de desenvolvimento que se denomina pensamento analítico (análise). Portanto, por meio desse processo de múltiplas relações de significados, objetiva-se aproximar cada vez mais do conhecimento elaborado, o qual denomina-se pensamento sintético (síntese) (PETENUCCI, 2008).

Nas palavras de Demerval Saviani:

O movimento que vai da síncrese (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) constituiu 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, 1999, p. 83)

Portanto, de acordo com Petenucci (2008), “o método dialético em sala de aula consiste na construção do conhecimento a partir de informações desconexas, até um pensamento organizado e coerente”. Ademais, a posição da Pedagogia Histórico-Crítica, ao basear-se na compreensão de que a realidade é dialética, admite que ela não é estática ou linear. Isso pois, a história não segue um desenvolvimento de como se já estivesse determinada, mas pode tanto “contribuir para a reprodução das relações sociais existentes como pode promover exatamente o contrário: favorecer a conscientização” (SUHR, 2012, p. 153).

E é nesse sentido que, em busca de uma teoria pedagógica que superasse aquelas não críticas ou crítico reprodutivistas, desenvolveu a concepção da pedagogia histórico-crítica “que supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade, defendendo a possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensar em transformações no quadro educacional e social” (PENTENUCCI, 2008, p. 3).

De modo geral, o processo de ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica enfoca que a escola e o processo educativo só podem ser concebidos dentro da realidade de cada estudante. Nesse sentido, “a relação sujeito/objeto é sempre dialética, uma vez que todos os humanos devem ter condições de construir e viver livremente a própria história” (CAMARGO, 2016, p. 16).

Assim, Saviani (1983, p. 172) ressalta que “do ponto de vista qualitativo, tratar-se-ia, então, de que as escolas assumissem a função que lhes cabe, ou seja, de dotar a população daqueles instrumentos básicos de participação na sociedade”. A escola então, deve contribuir com a sociedade de forma a preparar os alunos que construirão e poderão melhorar a sociedade como um todo.

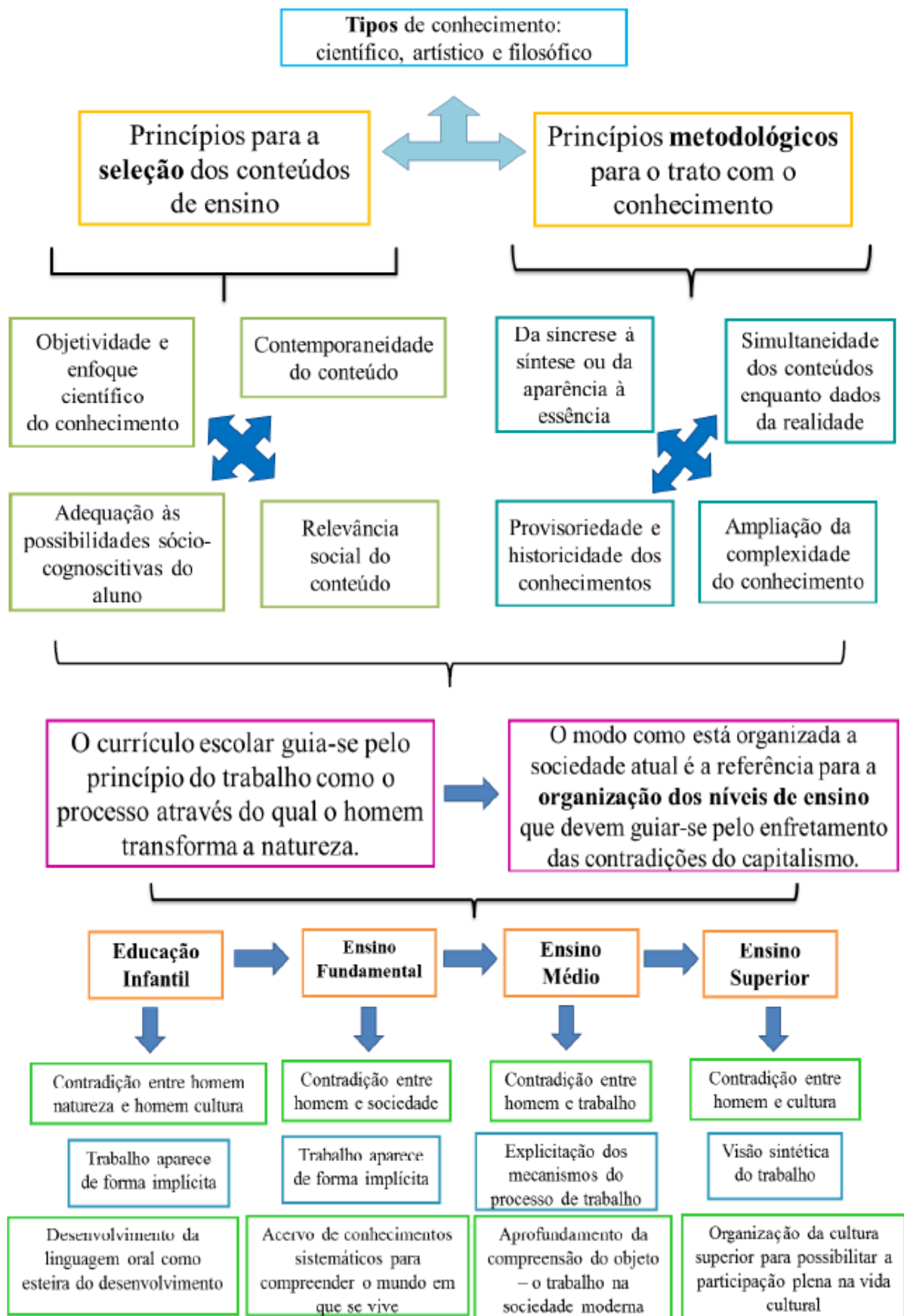
Para Manacorda (2007, p. 37) “o ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações”. O ensino permitirá às pessoas serem livres e buscarem melhores formas de trabalho, desenvolvendo suas habilidades e capacidades em seu máximo potencial. Outrossim, é por meio do ensino que será

possível desenvolver uma pedagogia crítica levando em consideração os contextos sócio-históricos de cada aluno, considerando o aluno como um sujeito que pode não só adquirir saber, mas também produzir conhecimento.

Nessa perspectiva, Gama (2015) buscou discutir sobre como articular essas bases no processo escolar como um todo, envolvendo o currículo, os conteúdos, bem como focar na ideia da compreensão do trabalho. Assim, o autor apresenta na Figura 2, uma organização de como devem se organizar os níveis de ensino, pautados na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

É interessante perceber que a Pedagogia Histórico-Crítica pode ser trabalhada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, pautada na compreensão da concepção de trabalho. Além disso, verifica-se que o currículo escolar se guia pelo princípio do trabalho colocando em ação os ideais marxistas, cabendo ressaltar que os níveis de ensino devem estar guiados de forma contrária às contravenções do ensino capitalista.

Figura 2. Organização dos níveis de ensino de Gama (2015)



Fonte: Gama (2015)

Em relação ao método da Pedagogia Histórico-Crítica, no que se refere mais especificamente aos alunos mais velhos, Saviani (2007) destaca que o horizonte que deve nortear sua organização é o de

Propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (SAVIANI, 2007, p. 161).

A Pedagogia Histórico-Crítica está alinhada à perspectiva marxista ao se pensar a educação inserida na prática social, tratando-se, pois, “[...] de compreender a educação como um elemento inserido no movimento dialético de transformação da realidade, abrangendo desde as formas de produção das relações sociais até a inserção da educação nesse movimento” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 27). Busca-se, portanto, favorecer que os alunos desenvolvam suas melhores características e possam adentrar ao mundo do trabalho, não como uma mera engrenagem na linha de produção, mas que possam buscar seus ideais e serem críticos ao que lhes for proposto.

Lavoura e Marsiglia (2015) defendem assim que o processo de ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolve-se de forma que:

Ao professor cabe a tarefa importantíssima de transmitir o conhecimento socialmente existente ao aluno, para que este possa apreender a realidade social, também, como síntese de múltiplas relações (totalidade), atuando conscientemente e portando os instrumentos necessários para a transformação da realidade (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 358).

O conhecimento é o primeiro passo para que o aluno consiga obter subsídios em seu arcabouço teórico para então, compreender da melhor maneira o mundo real. Segundo Saviani (2008a), há uma grande diferença do processo de ensino tradicional em que é depositado conteúdos aos alunos, sem que estes saibam o que fazer com eles. O professor tem um claro papel de facilitador da aprendizagem, contribuindo na construção dos saberes dos alunos. Tais saberes, que devem ser utilizados posteriormente na vida mundana dos alunos.

Antes (2020) considera que, na perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Crítica, a escola é um lugar que pode trazer transformações nas vidas dos alunos, podendo desenvolver as seguintes ações:

Proporcionar uma educação intelectual; uma educação física; o preparo para as mudanças advindas do mundo tecnológico – ajudando a moldar os educandos para que estes possam se inserir, de forma autônoma, na sociedade e se tornarem conscientes de sua realidade (ANTES, 2020, p. 32).

Na mesma ideia, Saviani (2004, p. 194) aponta que “a valorização da escola, então, teria de estar associada à aquisição dos instrumentos capazes de elaborar e dar uma forma erudita à cultura popular, forma esta que lhe permitiria disputar a hegemonia com a cultura dominante”. A escola deve propiciar meios para que os alunos consigam superar esta hegemonia da cultura dominante, mesmo por mais difícil que seja. Entretanto, “isso não significa que a escola seja a única nem a mais importante das instituições sociais no que se refere à promoção das mudanças, mas que há uma possibilidade, embora restrita, e favorecer a elevação cultural das massas” (SUHR, 2012, p. 154).

Nesse sentido, uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica exige do educador uma nova forma de pensar a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, objetivando um equilíbrio entre teoria e prática, “envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política” (PETENUCCI, 2008, p. 17).

Para tanto, antes de pensar nos processos didático-metodológicos e nos passos para se colocar em prática essa perspectiva educacional, é necessário compreender e reconhecer a importância dos papéis de alguns elementos principais que se articulam nos processos de ensino e aprendizagem.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o papel da escola consiste em “socializar os conhecimentos e saberes universais, principalmente para as camadas populares”, de modo que é preciso entender a apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento para compreender a realidade social e atuar crítica e democraticamente para a transformação da realidade. Assim, quanto melhor a escola for em desempenhar sua especificidade – ensinar – melhor ela

desempenhará seu papel político, na “formação de pessoas críticas, autônomas e conscientes”. (SUHR, 2012, p. 154-155).

Nesse sentido, de acordo com Suhr (2012), na Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos têm grande importância, uma vez que são os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, mas que sempre são reavaliados em face às realidades sociais – ao contrário da pedagogia tradicional.

O critério para seleção dos conteúdos é a sua relevância para ajudar os estudantes a compreenderem a prática social, ou seja, são conteúdos que devem contribuir para a análise e compreensão da realidade na qual o aluno se insere e para que ele possa agir de maneira autônoma, como sujeito capaz de contribuir para a transformação da sociedade injusta na qual vivemos. [...] não se trata de ‘arquivar’ na mente uma grande quantidade de conteúdos, mas aprender a pensar de maneira mais científica, buscando oferecer aos estudantes estratégias que os tornem capazes de analisar o real em face dos conteúdos trabalhados pela escola (SUHR, 2012, p. 155).

Assim, o papel dos conteúdos – e não aqueles de senso comum, mas os conteúdos clássicos, advindos da cultura letrada – está relacionado ao fato de que “o único modo de a classe trabalhadora ter espaço e lutar por mudanças é tendo acesso aos mesmos saberes que a classe dominante tem” (SUHR, 2012, p. 156).

O papel do professor enquanto agente mediador desse processo é significativo na Pedagogia Histórico-Crítica. Lavoura (2018, p. 12) destaca que o conceito de mediação em Saviani é a relação entre o particular e o indivíduo singular cabendo “possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia”.

A relação professor-aluno deve ser interativa, de modo que ambos são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, mas com papéis distintos: o professor direciona o processo pedagógico, interfere criando as condições necessárias à apropriação dos conhecimentos, convertendo o saber erudito, científico, em saber escolar, atuando como um profissional que desenvolve, além de uma competência técnica (saber ensinar, avaliar, dosar os conteúdos, conhecer como ocorre a aprendizagem, etc.), um compromisso político (SUHR, 2012).

O papel do aluno, enquanto sujeito ativo de sua própria aprendizagem, consiste em participar ativamente desse processo, de modo que traz consigo uma

bagagem de impressões e conhecimentos prévios de suas experiências anteriores, “analisando-os à luz dos novos conhecimentos trabalhados em sala, refletindo, alcançando níveis mais elevados de organização do saber e relacionando-o à prática social” (SUHR, 2012, p 157).

O autor ainda esclarece:

Em outras palavras, cabe-lhe o papel de quem está realmente envolvido no processo de aprender, que deseja e se esforça para isso, que tem a vivência (senso comum), mas precisa ser auxiliado e orientado pelo professor – por meio dos conteúdos – a compreender essa vivência de modo mais ampliado. Quando isso acontece, suas ações em relação ao seu cotidiano se alteram, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, o acesso ao saber organizado é emancipador. (SUHR, 2012, p. 157).

A metodologia adotada, por sua vez, e que, de fato, é uma característica marcante na definição da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, se baseia na busca de relações entre o que o aluno já conhece, ou seja, de seu senso comum, e a forma mais elaborada desse mesmo conhecimento: os saberes científicos, transmitidos a esses alunos sob a forma de conhecimentos escolares (SUHR, 2012).

O método, baseado na dialética, segue cinco importantes passos, recomendados por Gasparin (2013), ao sugerir uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica: **1º Passo** – Prática social inicial (ponto de partida); **2º Passo** – Problematização; **3º Passo** – Instrumentalização; **4º Passo** – Catarse; **5º Passo** – Prática social final (ponto de chegada). Gasparin teve a cautela em denominar seu livro de *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, destacando o fato desta ser “uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras” (SAVIANI, 2012a, p. XIV).

De acordo com Gasparin (2010b, p. 101), essa proposta de ação constitui-se como uma didática em que “o professor não trabalha pelo aluno, nem contra o aluno, mas com o aluno”.

Assim, em cinco passos, “essa metodologia dialética de ação docente-discente parte da prática social, vai à teoria e retorna à prática social. Esses três momentos do processo representam as fases de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem” (GASPARIN, 2010b, p. 101).

Na continuidade de seu pensamento o autor enfatiza que:

Neste sentido, a prática social que o educando leva para a sala de aula é a aprendizagem que ele realizou fora da escola, anteriormente, sem a ajuda do professor, ou em anos anteriores de escolaridade. É tudo o que já sabe. O segundo momento, a teoria, é um salto para frente, realizado com a ajuda do professor. Em uma linguagem figurada, podemos asseverar que o aluno, nesse passo, desaprende o que já sabia, isto é, passa do empírico, do cotidiano para a dimensão científica do conteúdo, o que possibilita uma nova visão mais elevada teoricamente do saber. Nesse processo de passar do que sabia para o que ainda não conhecia, dá-se, intelectualmente, um novo salto, que é a reaprendizagem, na qual se unem o cotidiano e o científico em uma nova dimensão. (GASPARIN, 2010b, p.101-102)

O 1º Passo – Prática social inicial (ponto de partida), consiste em uma “preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (GASPARIN, 2013, p. 73). Assim, esse momento se refere ao nível de desenvolvimento atual do educando, tendo “seu ponto de partida no conhecimento prévio do professor e dos educandos. É o que o professor e o aluno já sabem do conteúdo, no ponto de partida, em níveis diferenciados” (GASPARIN, 2010b, p. 102).

Diz-se em níveis diferenciados, pois, professores e alunos, apesar de viverem a mesma realidade e partilharem determinados saberes, apresentam conhecimentos e experiências distintas acerca da prática social: enquanto “o aluno tem uma percepção mais sincrética, confusa do real”, “o professor domina o conteúdo em questão com base em uma perspectiva mais científica, filosófica”, sendo, portanto, de caráter sintético, ainda que precário (SUHR, 2012, p. 158).

Na perspectiva de Saviani (1999, p. 80):

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.

No que concerne aos procedimentos práticos desse passo, este se desenvolve em dois momentos: a) O anúncio dos conteúdos – o qual se inicia com a apresentação dos objetivos e a explicação dos conteúdos a serem trabalhados, de modo que se informam aos alunos quais tópicos e subtópicos serão abordados nas sequências de aulas, auxiliando os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico (GASPARIN, 2013); e b) A vivência cotidiana dos conteúdos – na qual se engloba o que os alunos já sabem e o que os alunos gostariam de saber mais, onde se busca “conhecer, através do diálogo com os educandos, qual a vivência próxima e remota cotidiana desse conteúdo, antes que lhe seja ensinado em sala de aula, desafiando, ao mesmo tempo, os educandos para que manifestem suas curiosidades” (GASPARIN, 2010b, p. 102).

O **2º Passo – Problematização**, consiste na “identificação dos principais problemas postos pela prática social” e que precisam ser resolvidos e, em consequência, “que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1999, p. 80). De acordo com Gasparin (2013, p. 33), esse passo é “um elemento-chave entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”, consistindo, na prática, em um “desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento”. Os momentos da prática social inicial e da problematização, são os momentos em que há predomínio do pensamento sincrético.

Em seus procedimentos práticos, esse passo se desenvolve por meio da realização de: a) Questionamento da prática social e do conteúdo escolar, “buscando as razões pelas quais o conteúdo escolar merece ou precisa ser aprendido”; e b) As dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, na qual se transforma esses conhecimentos em perguntas problematizadoras, “levando em conta a dimensão científica, conceitual, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa, etc., conforme os aspectos sob os quais se deseja abordar o tema” (GASPARIN, 2010b, p. 102).

O **3º Passo – Instrumentalização**, consiste em “se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1999, p. 81). Nesse momento, o professor tanto pode transmitir esses elementos diretamente, por meio de uma exposição

dialogada, “como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar”. Em outras palavras, esse passo consiste na “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 1999, p. 81). Nesse momento, “uma das operações mentais básicas para a construção do conhecimento é a análise”, ou seja, o pensamento analítico (GASPARIN, 2013, p. 123).

Em seus procedimentos práticos, na instrumentalização, deve-se promover o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, para que, de fato, ocorra, nesse momento, a aprendizagem do conhecimento científico. Assim, na prática, esse passo se desenvolve a partir: a) Do processo de mediação docente, a qual consiste nas atitudes e comportamentos do professor enquanto facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que coloca o aluno como elemento central do processo e, por meio do diálogo, utiliza-se da expressão e comunicação como instrumentos de ensino e aprendizagem; b) Das ações docentes e discentes, na qual há a especificação dos procedimentos que serão utilizados para o estudo dos variados tópicos dos conteúdos; e c) Dos recursos humanos e materiais, em que se efetiva a listagem de pessoas, equipamentos e objetos necessários ao desenvolvimento do bom trabalho docente e discente (GASPARIN, 2013).

O **4º Passo – Catarse**, consiste no momento para a “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”, constituindo-se, portanto, na “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1999, p. 81). Na Catarse, a operação mental básica para a construção do conhecimento é a síntese, ou seja, o pensamento sintético (GASPARIN, 2013).

Em seus procedimentos práticos, na Catarse é necessário que sejam criadas condições para que o aluno “mostre que aprendeu, que equacionou ou resolveu as questões da Problematização, desenvolvidas na Instrumentalização” (GASPARIN, 2013, p. 129). Para tanto, esse passo, na prática, se desenvolve a partir: a) Da elaboração teórica da nova síntese, ou seja, por meio da nova síntese mental, a que o educando chegou, ou seja, “o educando deve elaborar mentalmente a sua apreensão sintética do conteúdo, reunindo as muitas faces, as plurideterminações sob as quais o assunto foi tratado”, sendo o momento em que “o aluno manifesta

para si mesmo o quanto aprendeu” (GASPARIN, 2013, p. 130); e b) Expressão prática da nova síntese, a qual se expressa por meio de “uma avaliação oral ou escrita, formal ou informal, na qual o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento” (GASPARIN, 2010b, p. 103).

Por fim, o **5º Passo – Prática social final** (ponto de chegada), “pode ser considerado 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”. Assim, nesse momento catártico, “manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 1999, p. 82).

Em seus procedimentos práticos, este passo se manifesta quando professor e alunos “modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção” (GASPARIN, 2013, p. 139-140).

Dessa forma, esse momento se desenvolve a partir: a) Da manifestação da nova atitude prática, ou seja, as intenções do aluno, na qual se identifica pela “nova postura prática, pelas novas atitudes, novas disposições que se expressam nas intenções de como o aluno levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos”; e b) Da proposta de ação, ou seja, quando se elabora um plano que procura prever o que cada aluno fará na vida prática, identificado “pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano, pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido” (GASPARIN, 2010b, p. 103).

Ao enfatizar os procedimentos didáticos supramencionados, Saviani, ao referir-se ao método pedagógico para a efetivação de uma Pedagogia Histórico-Crítica, afirma que:

Em lugar de passos que ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (SAVIANI, 2008a, p. 59-60).

Assim, como vimos, a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, tem como base a luta contra hegemônica na busca pela emancipação social, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparando-a para o exercício da cidadania e transformação social. Sendo assim, um grande desafio é: Como iniciar e desenvolver, em sala de aula, esse processo didático-pedagógico?

É válido salientar que, em cada contexto da realidade social, os sujeitos da educação deverão optar pelas especificidades didático-pedagógicas mais adequadas à sua realidade local, escolar, de sala de aula, considerando as individualidades dos discentes.

Nesse sentido, de acordo com Gasparin (2010b, p. 103), uma possível resposta para que se possa, em um momento inicial de mudança do pensamento pedagógico, efetivar uma nova postura, frente a uma pedagogia crítica, consiste em “assumir o desafio de conhecer teoricamente a proposta e criar condições para implantar essa mudança didático-pedagógica na escola” bem como “pôr em prática a nova didática para a pedagogia histórico-crítica, iniciando pela nova forma de planejar os conteúdos e as atividades escolares, e executando-os com os alunos”.

No entanto, diz o autor:

“Todavia, isso não é tão simples, pois a teoria e a prática dessa proposta implicam uma profunda reforma do pensamento, das ideias, das concepções, o que somente se consegue com muito esforço, dedicação, estudo, experimentações, coragem de inovar, de divergir, de arriscar, de assumir desafios. Daí que não são suficientes boas intenções, nem apenas mudanças de orientação na educação, na reforma de currículo, na elaboração do projeto político-pedagógico. Torna-se necessário transformar a teoria da pedagogia histórico-crítica em uma didática e esta em uma oficina, em um laboratório onde professores e alunos e toda a equipe pedagógica e técnico-administrativa participem ativamente no encaminhamento da nova proposta educacional. (GASPARIN, 2010b, p. 103).

Cabe, portanto, ao professor, implementar em sala de aula essa nova postura, o que conseguirá ao trabalhar em conjunto com os alunos, “explicando, comunicando conhecimentos, fazendo perguntas, corrigindo e possibilitando que os alunos deem sua explicação, partindo da prática, indo à teoria e retornando à prática” (GASPARIN, 2010b, p. 103).

Por fim, é importante salientar cinco pontos, que precisam ser levados em consideração ao se constituírem como elementos de sistematização dos

fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: na didática histórico-crítica, a dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; uma didática histórico-crítica assume dialeticamente os conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser estudado para os alunos; é determinada por uma concepção pautada na lógica dialética; e reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Após ter apresentado nas seções anteriores os fundamentos e as principais premissas da PHC, como prática pedagógica contrahegemônica, assim como os condicionantes advindos de iniciativas educacionais hegemônicas burguesas que primam pela reprodução e perpetuação da sociedade de classes, tal como é atualmente, a próxima seção tem como finalidade repensar didaticamente a organização do ensino sob uma ótica crítica, rumo à transformação social, a favor da classe trabalhadora, tendo como norte os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica.

4. SITUAÇÃO DIDÁTICA PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção busca apresentar e analisar, sob a luz da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), os Planos de Aulas de Língua Portuguesa, referentes 9º ano do Ensino Fundamental II e relacionado ao desenvolvimento da leitura, disponíveis no Livro de Registro de Classe Online (LRCO), que a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) dispõe aos professores, orientando o trabalho pedagógico em sala de aula.

Na sequência, também buscou-se apresentar uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura, trabalhando o gênero crônica sob a ótica da PHC e, por fim, situar a orientação teórica na prática por meio da elaboração de uma sequência didática que materialize esta proposta, de modo que o saber historicamente construído e acumulado pela sociedade possa refletir contra as propostas de ensino hegemônicas e burguesas.

Para cumprir tal postulado, a metodologia utilizada pautou-se em uma abordagem qualitativa, cujos procedimentos consistiram em uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, cuja análise foi realizada pela técnica de leitura seletiva, visando selecionar as informações fundamentais, pertinentes ao objetivo do estudo.

A pesquisa qualitativa, de modo geral, não se preocupa com a ênfase na representatividade numérica, mas com a compreensão de um grupo ou fenômeno social, buscando-se explicar o porquê das coisas, a explicação e compreensão da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Para os autores, a abordagem qualitativa defende que não há um modelo único de pesquisa para todas as (Ciências), visto que as (Ciências Sociais) tem suas especificidades, o que pressupõe uma metodologia própria.

É nesse sentido que os pesquisadores qualitativos se opõem ao modelo do paradigma positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que “o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Assim, do ponto de vista ontológico, o paradigma qualitativo, também denominado hermenêutico ou interpretativo:

Adota uma posição relativista – há ,múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais social e experiencialmente localizadas –, inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e das novas versões do pós-positivismo (COUTINHO, 2015, p. 17)

Em outras palavras, para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, os quais não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis. Entretanto, a mesma autora ainda salienta que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, ao contrário, esses dados se complementam, pois a realidade que eles abrangem exclui a dicotomia e interage dinamicamente” (MINAYO, 2003 *apud* LARA; MOLINA, 2011, p. 5-6).

Nesse tipo de abordagem são possíveis distintos procedimentos de pesquisa para a constituição dos dados do estudo, muitas vezes caracterizados como o subtipo ou caráter da pesquisa qualitativa, dentre os quais optamos pela pesquisa do tipo bibliográfica e do tipo documental.

Tais pesquisas consistem em um estudo realizado a partir de material já elaborado, de modo que, a pesquisa bibliográfica é efetivada principalmente a partir de livros e artigos científicos, bem como de outras fontes de interesse, tais como “obras de referência, teses e dissertações, periódicos, anais de encontros científicos, periódicos de indexação e resumo” (GIL, 2012, p. 61).

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32)

Já a pesquisa documental, por sua vez, trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, o que torna, muitas vezes, difícil de distingui-las. Entretanto, os procedimentos da pesquisa documental se diferenciam da pesquisa bibliográfica apenas pela natureza das fontes, as quais consistem, sobretudo, em documentos como: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas,

filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, para a efetivação do presente estudo, cuja abordagem permeia o paradigma qualitativo e os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, a técnica de leitura adotada para a constituição dos materiais pertinentes para compor o corpus do estudo, consistiu na leitura do tipo seletiva. Este tipo de leitura é considerado uma técnica ou método de leitura, de estudo e/ou composição de referencial teórico, visando responder aos objetivos da pesquisa. Em outras palavras, a busca pelos materiais é efetivada e se realiza a sua leitura na íntegra, visando selecionar as informações fundamentais que interessam à pesquisa, por meio de critérios de seleção norteados pelo objetivo do estudo (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

Diante do exposto, a presente seção encontra-se organizada nos itens: 4.1. *Concepções de leitura e suas transformações na história do ensino*, no qual será apresentada uma síntese de diferentes conceitos de leitura desenvolvidos ao passar do tempo, assim como suas influências históricas nas ações escolares e que, de certo modo, influenciam até hoje no modo de formar e desenvolver leitores; 4.2. *Aula/LRCC: Leitura, o processo de ensino pautado na BNCC*, onde se lança um olhar crítico sob os Planos de Aulas da rede estadual paranaense, no que evidencia o contexto ideológico que fundamenta tal organização de ensino e suas consequências para as camadas populares da sociedade atendidas por este modelo educacional; e, por fim, 4.3. *O desenvolvimento da leitura no trabalho com o gênero crônica fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica*, no qual é apresentado uma proposta pedagógica, seguida de sua sequência didática disposta em três momentos: prática – teoria – prática, perpassando pelos cinco passos da PHC.

4.1. CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS TRANSFORMAÇÕES NA HISTÓRIA DO ENSINO

Um dos objetivos destacados no presente trabalho é o de analisar planos de aula de Língua Portuguesa, direcionados ao 9º ano do Ensino Fundamental II, com foco na leitura, para assim poder repensar uma prática norteadada pela didática da

PHC. Para isso, se faz antes necessário retomar, mesmo que de modo breve, as concepções de leitura que condicionaram e ainda condicionam o ensino da leitura nas práticas escolares.

No que concerne às concepções de leitura, deve-se considerar, primeiramente, que a prática de leitura contribui para a formação do homem, uma vez que “lhe proporciona o acúmulo de conhecimentos advindos de fontes escritas, capacitando-o a interagir de forma mais crítica com o mundo”, de modo que, ao longo do tempo, o ser humano passou por muitas adaptações e modificações (PERES, 2010, p. 23).

Para a autora, tais mudanças “influenciaram seu modo de conceber a linguagem e, conseqüentemente, a prática da leitura”, ancoradas às mudanças ocorridas no desenvolvimento da Linguística, incluindo, sobretudo, aquelas relacionadas a gramática normativa ou tradicional; ao estruturalismo saussuriano; ao transformacionalismo chomskyano; e às correntes de estudo da língua rotuladas de linguística da enunciação (PERES, 2010, p. 23).

Ao tratarmos da concepção de leitura, nos deparamos, inicialmente, com seu sentido sob uma definição geral, bem como com suas características específicas. De acordo com Leffa (1996), em seu sentido geral, “a leitura é basicamente um processo de representação” e, por consequência, como esse processo está diretamente relacionado com o sentido da visão, “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”, o que ocorre pela intermediação de outros elementos da realidade – e não por acesso direto à realidade – de modo que o “elemento intermediário funciona como um espelho”. Assim, para o autor, “ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos” e, “como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo” (LEFFA, 1996, p. 10).

Primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra (LEFFA, 1996, p. 11).

Em seu sentido restrito, Peres (2010) abarca as concepções de leitura atreladas aos períodos de desenvolvimento da Linguística, como um processo de

transformação do homem e, conseqüentemente, da própria concepção do processo de leitura, a saber: a leitura mecanicista, a extração de sentidos do texto (concepção ascendente de leitura); a atribuição de sentidos ao texto (concepção descendente de leitura) e, por fim, a leitura como processo sociointerativo.

Na história da constituição da Linguística, o racionalismo predominava no século XVII, época na qual os pensadores buscavam expor que a língua deveria obedecer aos princípios racionais lógicos (ORLANDI, 1999 *apud* PERES, 2010). Neste período, um dos planejadores de propostas para a alfabetização das crianças, na época, foi Viard, para o qual “o ensino deveria começar pelas menores unidades de som da língua, por meio do exercício da combinatória som-grafia, no qual o aprendiz fixaria as conexões entre os diferentes sons e os diferentes símbolos gráficos” (PERES, 2010, p. 24). Assim, por meio deste método, ao dominar o exercício da combinatória, o aprendiz teria o domínio da leitura.

Apesar de considerar esse método como “um modo de o pensamento elaborar a compreensão do sentido do texto por meio da pronúncia”, fica evidente que esse processo considera a leitura como um ato mecânico de decodificação. É nesse sentido que Smith (1999, p. 52) defende tal premissa, ao afirmar que “as relações entre as letras e os sons não podem ser especificadas de maneira única” e que o processo de alfabetização por meio da fonologia é ineficiente e desnecessário, uma vez que o leitor pode reconhecer palavras e compreender textos sem necessariamente decodificar a escrita por meio de sons.

Já na corrente estruturalista saussuriana, que se desenvolveu a partir dos anos 30 do século XX, a leitura é concebida como extrair significado somente do texto, onde o leitor é comparado a um receptáculo no qual é depositado o saber contido no texto, de modo que a leitura é entendida como um processo ascendente ou dependente do texto e, por isso, denominada de leitura do tipo ascendente. Nesse processo, “a leitura é linear e indutiva, da esquerda para a direita e de cima para baixo”, em que as letras vão formando palavras, as palavras vão formando frases e as frases vão formando parágrafos. Logo, “o modelo ascendente desconsidera o leitor e o contexto em que a leitura é produzida” (PERES, 2010, p. 25).

Em oposição à concepção ascendente de leitura, há a concepção descendente, “influenciada pelo gerativismo-transformacional de Chomsky,

abandonando o texto como a fonte do sentido correto e pondo a origem do significado no leitor” (PERES, 2010, p. 25). Nessa concepção, portanto, ao invés do pressuposto de que ler é extrair significados do texto (concepção ascendente), se enfatiza que ler consiste na atribuição de significado ao texto.

As concepções ascendente e descendente de leitura (PERES, 2010), também são estudadas por Leffa (1996), para o qual o processo de leitura pode ser definido em seu sentido mais restrito a partir do contraste entre essas duas definições antagônicas: a primeira, diz respeito à concepção de que ler é *extrair* significado do texto (cuja direção é do texto para o leitor, com ênfase no texto), enquanto para a segunda ler é *atribuir* significado ao texto (cuja direção é do leitor para o texto, cuja ênfase é no leitor).

Nesse sentido, quando se toma o processo de leitura em seu sentido restrito de que ler consiste em extrair significado do texto, é importante a compreensão de que “o texto não possui um conteúdo, mas reflete-o, como um espelho. Um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo” (LEFFA, 1996, p. 13).

Já quando se adota o sentido restrito da leitura de que ler consiste em atribuir significado ao texto, pressupõe-se que “a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto”, e isso admite que “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p. 15). Portanto, nesta perspectiva, no ato de ler é necessário considerar “o conhecimento de mundo do leitor, bem como sua busca por aquilo que é significativo, já que o sucesso da leitura também está relacionado a esses fatores” (PERES, 2010, p. 26).

Contudo, quando se enfatiza apenas o texto ou apenas o leitor, Peres (2010, p. 27) afirma que ambas as concepções trazem suas limitações. É nesse sentido que “para haver êxito nas atividades de leitura, faz-se necessário atribuir ao leitor e ao texto a mesma relevância”, de modo a ser possível – e importante – a integração entre os processos ascendente e descendente de leitura, ou seja, “promover a interação entre o leitor e o texto”.

Nesse caso, nem os dados linguísticos, nem as inferências advindas do conhecimento prévio do leitor serão privilegiados ou depreciados.

Conseqüentemente, o uso dos processos ascendente e descendente de forma interativa ajudará o leitor a desenvolver estratégias para confirmar ou rejeitar suposições durante a leitura e a ter autocontrole. Esse autocontrole lhe capacitará a ler cada vez melhor e a fazer da autocorreção uma forma de aprendizagem, pois a interação desses processos o tornará, ao mesmo tempo, fluente e preciso. (PERES, 2010, p. 27).

E é sobre esse enfoque que se fala em um processo de leitura sociointerativa. Quando se fala em interação, é válido ressaltar que esse processo requer uma compreensão mais elaborada que envolve um contrato de cooperação entre o leitor e o escritor por trás do texto. Assim, “o escritor deve ser informativo na medida certa, sincero, relevante e claro; já o leitor deve compreender o objetivo do autor, [...] buscar a relevância dos objetivos do autor e esperar que eles estejam codificados por meio de recursos linguísticos simples” (KATO, 1987 *apud* PERES, 2010, p. 27).

Sendo assim, a leitura passa a ser considerada um processo de reconstrução do discurso elaborado pelo autor do texto original. Contudo, apesar de focar o leitor como sujeito ativo no ato de ler, em que o texto é a unidade de comunicação, limita-se apenas a tal reconstrução, que remete às intenções e objetivos do autor, o que faz com que a atividade do leitor se resuma em seguir pistas para chegar, possivelmente, às mesmas conclusões do escritor (PERES, 2010), o que, segundo Coracini (1995), acaba por fazer desse processo de leitura apenas uma extensão da concepção ascendente, porque o texto predetermina as leituras possíveis, tendo prioridade sobre o leitor.

Autores que defendem a leitura sociointerativa se alicerçam nos estudos da Análise do Discurso e defendem a linguagem como uma forma de interação em que “autor e o leitor precisam ser reconhecidos como produtores de sentido” (PERES, 2010, p. 28), uma vez que “ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” e, sendo assim, “é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido” (CORACINI, 1995, p. 15).

Esta lógica é melhor compreendida a partir da perspectiva de Bakhtin (1986), que assume a palavra como dialógica e se comporta em duas fases, ou seja, por um lado, procede de alguém, e de outro, se direciona a alguém. Outro ponto importante para o autor é que a estrutura da enunciação é determinada pelo

contexto social dos interlocutores, e as palavras por eles empregadas mudam conforme sua posição social, uma vez que está diretamente relacionada à sua ideologia e valores histórico-sociais.

Nesse processo interativo, ainda que a presença do outro não seja direta ou real, o interlocutor está representado nos horizontes sociais a que pertence o locutor. Assim, mesmo que de forma imaginária, o leitor pode constituir o outro, uma vez que o diálogo não consiste apenas em uma comunicação presencial, em voz alta e face a face, mas quaisquer comunicações verbais, independentemente, de sua natureza (BAKHTIN, 1986 apud PERES, 2010).

Portanto, para Peres (2010, p. 29), “se todo enunciado é um diálogo, a leitura também o é”, consistindo em “objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo”, e por essa lógica do dialogismo bakhtiniano, “pode-se considerar a leitura uma prática que capacita o homem para interagir na sociedade”.

De acordo com Leffa (1996), tendo em vista os sentidos restritos e antagônicos da leitura, é possível traçar a conclusão da concepção de leitura em seu sentido restrito, de que:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. Para explicar a complexidade do processo recorreu-se aqui a analogia da reação química, onde dois elementos distintos, leitor e texto, reagem entre si, num processo de interação para formar um terceiro elemento, que é a compreensão. (LEFFA, 1996, p. 24).

Sob o enfoque da leitura como processo sociointerativo, é válido ressaltar que o leitor é considerado um co-produtor do texto, o qual participa desse processo a partir de sua bagagem histórico-sociocultural. “Logo, para que o leitor seja coprodutor de sentidos do texto, é necessário considerar todo o contexto que envolve a leitura: os sujeitos (autor e leitor), suas posições discursivas e suas ideologias sócio-historicamente determinadas” (PERES, 2010, p. 30).

Para a autora, o exercício da cidadania por meio da leitura “não se limita ao tempo ou ao espaço, porque o homem pode, pela prática da leitura, mergulhar em épocas e lugares diferentes dos seus e, assim, viver novas e muitas experiências”,

as quais “transformam o leitor, fazendo-o compreender sua existência, a relação com seus semelhantes e o mundo onde vive” (PERES, 2010, p. 31).

De acordo com Saviani (2003b), é função da escola promover o acesso ao conhecimento elaborado às camadas populares da sociedade. E, pensar o ensino da leitura de modo que atenda o postulado, faz-se necessário o encaminhamento de práticas que privilegiem a real compreensão da linguagem, em seus contextos reais de uso, onde ela possa se revelar plenamente.

Nesse mesmo sentido, Bakthin (1995, p. 123) ratificam que a verdadeira estrutura central da língua é formada “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Assim, a compreensão da língua se estabelece a partir das manifestações da linguagem na relação dialógica com o outro dentro dos diferentes contextos em que ocorrem as enunciações. Desse modo, a linguagem ocorre nas relações sociais, nos diferentes discursos, gêneros discursivos, que manifestam a realidade das práticas sociais.

A linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnado de relações dialógicas (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010 (1929), p. 158-159).

Para Marx e Engels (2012) as ideias são produtos históricos dos homens e, com elas, transformam a história da humanidade:

[...] para se considerar também o universo das ideias um seguimento do processo social de produção. Sem dúvida, as ideias podem ser vistas, então, como uma criação específica de homens que se constituem em relações concretas. Assim, elas perdem sua aparente autonomia para se tornarem produtos históricos de homens que, ao mesmo tempo, fazem a história (MARX; ENGELS, 2012, p. 85).

No mesmo movimento os autores intendem que nenhum ato do pensamento pode ser concebido sem que haja em si próprio o reflexo da ação humana e sem que o homem torne-se fruto de suas relações sociais. Da mesma forma, a linguagem na concepção bakthiniana apresenta uma indivisa relação com as ideias e, por isso, também se apresenta determinada pelos meios de produção.

A dialógica bakhtiniana de leitura oportuniza a compreensão de que homem e linguagem são resultados da formação histórico-cultural e ideológica decorridos da atividade humana. Trata-se de uma concepção de leitura que se respalda no materialismo histórico dialético, base desse trabalho e, por isso, nos apoiaremos nela para as leituras e releituras a serem produzidas no presente material científico.

4.2. AULA/LRICO: LEITURA, O PROCESSO DE ENSINO PAUTADO NA BNCC

O Sistema Livro Registro de Classe Online (LRICO) foi desenvolvido no ano de 2012 por uma comissão Interdepartamental da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR). Neste momento histórico, o que o LRICO oferecia era a possibilidade de substituir o livro de registros físico pelo módulo online, podendo ser acessado de equipamentos, como celulares, tablets, computadores, notebooks, etc. Assim, assumia a mesma funcionalidade do modelo físico-impresso (registros de frequência, conteúdos, observações da aula/aluno, notas e resultados bimestrais/trimestrais e anual).

Sua implementação se deu em 2013 com 16 escolas-piloto e sendo acompanhado até 2015. De lá para cá houve várias mudanças e, entre elas, a disposição de planos de aula específicos para cada disciplina/componente curricular, do Ensino Fundamental ao Médio, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos orientando/direcionando o trabalho docente em sala de aula. Tal sistema, atende quase cem por cento da Rede Estadual de Ensino atualmente e, está ganhando espaço também nas escolas municipais (Ensino Fundamental I).

Esta é uma realidade que parece muito atrativa à prática docente, pois o professor pode se servir do conteúdo, utilizar ou não o material disponível na plataforma, ou até, realizar alterações editando-o. Porém percebemos um cenário preocupante quando analisamos em um contexto mais amplo. Basta recordarmos que desde 2017 se estabeleceu a diminuição da hora-atividade do professor, muitos docentes ficaram desempregados, e os do quadro efetivo da Rede passaram a ter que trabalhar em mais escolas estaduais para cumprir a sua carga-

horária, alguns trabalham em até cinco escolas distintas, acarretando um maior desgaste em suas condições laborais e também, acúmulo de trabalho.

A hora-atividade é um período pronunciado na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que garante ao professor tempo dentro da sua jornada de trabalho para a realização de atividades extraclasse, tais como: planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização. A diminuição das horas reservadas para este fim interferiu e interfere diretamente na melhoria das ações docentes supracitadas. Com o professor sobrecarregado em um processo laboral exaustivo, com mais tempo em sala de aula e menos planejando/replanejando suas ações didático-metodológicas, a utilização integral dos materiais disponíveis no LRCO deixa de ser uma escolha e passa a ser uma questão de sobrevivência, ou assim o faz ou passa todos os finais de semana trabalhando. Mas qual é o problema do professorado utilizar os planos de aulas, exercícios e encaminhamentos didático-metodológicos que já vêm preparados e disponíveis no sistema citado, sem uma maior análise crítica e, reproduzi-lo sistematicamente em sala de aula?

A resposta para essa questão não é uma novidade, se percebermos que o que orienta a elaboração dos elementos que compõe os conteúdos dispostos no LRCO para as aulas dos professores tem como base a BNCC, assim como o Livro Didático (LD). Para Galuch e Crochík (2016) os livros didáticos vem organizados em seções com exercícios repetitivos seguindo os mesmos padrões independente do tema abordado, propondo uma formação de sujeito adaptável e o ensino vem estruturado pelo primado da forma, os métodos são mais importantes que o conteúdo e a ação docente é secundária, o professor apenas acompanha o aluno que aprenderá espontaneamente. Após analisar os critérios orientadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a elaboração dos materiais didáticos, os autores intendem que tal movimento ocorre de forma planejada e intencional e dão como certo, que:

Os livros aprovados pelo PNLD, de certo modo, são aqueles que atendem aos critérios estabelecidos por esse Programa. Portanto, a forma como são organizados, as atividades que propõem, os objetivos que almejam, entre outros aspectos, são respostas a um projeto social traçado por documentos que expressam políticas públicas para a educação brasileira e que se inserem num projeto global de sociedade (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 255)

Trata-se de seguir o modelo educacional previsto nos documentos oficiais. E junto às orientações presentes nos documentos oficiais que reorganizam e orientam a prática docente, seja no LD, seja no LRCO, vê-se inevitavelmente presente o contexto ideológico que os estrutura:

Quem realizar uma leitura, ainda que apressada, da segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento 'Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC', vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 109).

Ao mencionarmos o Livro Didático não objetivamos aprofundar o assunto, buscamos aqui evidenciar que as estratégias ideológicas presentes no LRCO, que iremos apresentar adiante, são instrumentos outrora utilizados e, que com o desenvolvimento tecnológico e discursivo da sociedade em constante transformação, ganham novos suportes.

Um cenário perigoso no campo educacional se estabelece. Em paralelo a precarização da forma de trabalho do professor, iniciativas públicas conduzem profissionais da educação à naturalização do uso de tecnologias, com plataformas e recursos alinhados às concepções ideológicas burguesas, predominantes nos documentos oficiais, articulando imediatamente, ações que destituem o sentido da atividade por meio da perda de autoridade do professor, fazendo deste, um mero reproduzidor daquilo que já vem prescrito em materiais, como o LRCO. Nesse sentido, Carvalho e Loureiro (2021) asseveram, que:

Neste enquadramento, a autonomia dos professores é um conceito vazio de sentido pelo facto de este não exercer qualquer tipo de influência neste processo. O que se pretende é mesmo eliminar qualquer espaço de decisão autónoma e transformar os professores em executantes passivos, engrenagens de uma máquina, convertendo os órgãos internos da escola a meras extensões da administração central, a quem cumpre acatar as diretrizes superiores, e uma escola obcecada pela ordem, pois por ela são julgados (CARVALHO; LOUREIRO, 2021, p. 9).

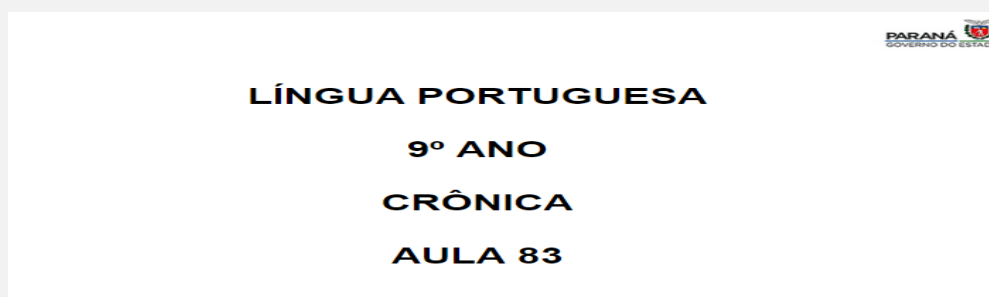
Para melhor compreensão de tal cenário, seguiremos agora, com a apresentação de duas sequências didáticas presentes no LRCO previstas para aula

de leitura, no componente curricular de língua portuguesa, às séries do 9º ano do Ensino Fundamental II. Na sequência realizaremos a análise dos materiais a luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Quadro 1. Aula 83 da disciplina de língua portuguesa disponível na plataforma do Livro de Registros de Classe Online (LRCO) da SEED/PR

AULA 83: Aula da disciplina de língua portuguesa disponível na plataforma do LRCO (Livro de Registros de Classe Online – SEED/PR), apresentada em slides para o uso dos professores da rede estadual de ensino. Indicada aos alunos do 9º ano (Ensino Fundamental II).

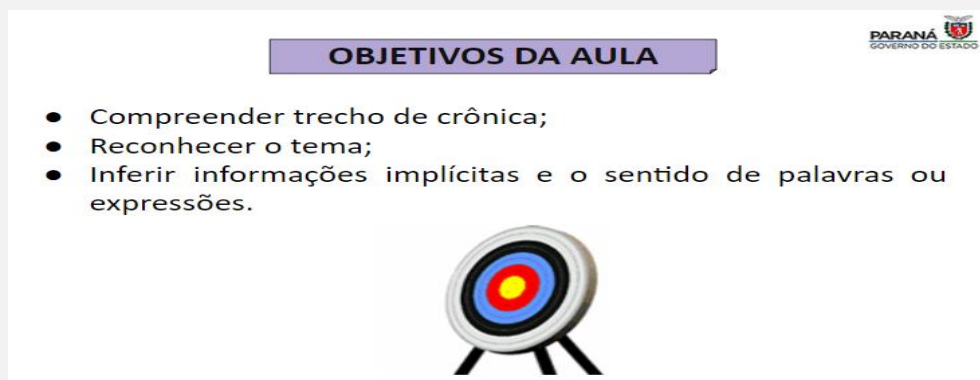
A) Apresentação da aula:



B) Logo tipo do material da plataforma:



C) Apresentação dos objetivos da aula:



D) Aproximação do alunado à temática a ser abordada:




COMEÇO DE CONVERSA

Você costuma cozinhar?
Gosta de testar receitas novas?
Qual é seu prato favorito?




E) Apresentação do gênero textual:




COMEÇO DE CONVERSA

As **crônicas** são gêneros textuais que transitam entre o campo jornalístico e literário. Caracterizam-se por serem narrativas curtas, escritas em linguagem informal, com tempo baseado no cotidiano, valendo-se de humor, ironia e críticas social.



F) Apresentação do texto:



Crônica - LEITURA

Sopa de macarrão

O filho olha emburrado o prato vazio, o pai pergunta se não está com fome.

— Com fome eu tô, não tô é com vontade de comer comida de velho.

Lá da cozinha a mãe diz que decretou — De-cre-tei! — que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.

— Não quero filho meu engordando agora para ter problemas de saúde depois. Só quer batata frita e carne, carne e batata frita!

Ela vem com a travessa de bifês, o pai tira um, ela senta e tira o outro, o filho continua com o prato vazio.

— Nos Estados Unidos — continua ela — um jornalista passou um mês comendo só **fastfood**, engordou mais de seis quilos!

Continuando a leitura...

— E como é que ele aguentou um mês só comendo isso?! — perguntou o pai, o filho responde:

— Porque é gostoso! — E pega com nojo uma folhinha de alface, põe no prato e fica olhando como se fosse um bicho.

A mãe diz que é preciso ao menos experimentar para saber o que é ou não gostoso, e o pai diz que, quando era da idade dele, comia cenoura crua, pepino, manga verde com sal, comia até milho verde cru.

— E devorava o cozido de legumes da sua avó! E essa alface? Pra comer, é preciso botar na boca...

O filho enfia a alface na boca, mastiga fazendo careta, pega um bife, a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta:

— Não-senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!

— Ele continua olhando o prato vazio, até que resmunga:

Continuando a leitura...

— Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?

O pai diz que isso é da idade, o importante é ter saúde.

— E você, se continuar comendo só fritura, carne, doce e refrigerante, na nossa idade vai pesar mais de cem quilos!

— No Japão — resmunga ele — podia ser lutador de sumô e ganhar uma nota.

— E no Natal — cantarola a mãe — vai ser Papai Noel né? E Rei Momo no carnaval...

— Não tripudie — diz o pai. — Ele ainda vai comer de tudo. Quando eu era menino, detestava sopa. Aí um dia minha mãe fez sopa com macarrão de letrinhas, passei a gostar de sopa!

[...]

Domingos Pellegrini. Crônica brasileira contemporânea. São Paulo: Moderna, 2005.

G) Atividades com trechos do gênero:

ATIVIDADE 1

O filho olha emburrado o prato vazio, o pai pergunta se não está com fome.

— Com fome eu tô, não tô é com vontade de comer comida de velho.

Lá da cozinha a mãe diz que decretou — **De-cre-tei!** — que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.

a) Qual é o assunto da crônica “Sopa de Macarrão”?

“— Lá da cozinha a mãe diz que decretou — **De-cre-tei!** — que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.”

b) Nessa situação, qual é o sentido do verbo **decretar**?

c) Com base no emprego do verbo, qual característica da mãe é possível inferir que ela tem?

H) Resposta/gabarito para o professor:

ATIVIDADE 1 - RESPOSTA



- a) A crônica apresenta uma divergência entre os membros da família, ou seja, o filho está com fome, mas não quer comer a comida servida pelos pais.
- b) Decretar equivale a promulgar lei, ordenar, mandar.
- c) O verbo expressa uma atitude impositiva ou autoritária da mãe, que assume a posição de autoridade máxima na resolução do problema.



I) Atividade com trechos do gênero:

ATIVIDADE 2



“a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta”
“E no Natal [...] vai ser papai Noel, né? E rei Momo no carnaval...”
“um jornalista um mês só comendo a tal **fast-food**, engordou mais de seis quilos!”

- a) Com base nesses trechos, qual era o objetivo da mãe?
- b) Qual dos trechos expressa a estratégia de convencer pela **(1) informação, (2) ironia e (3) pela ação direta?**
- a) () “a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta”.
- b) () “E no Natal [...] vai ser papai Noel, né? E rei Momo no carnaval...”.
- c) () “um jornalista um mês só comendo a tal **fast-food**, engordou mais de seis quilos!”.

J) Resposta/gabarito para o professor:

ATIVIDADE 2 - RESPOSTA



- a) Com base nesses trechos, qual era o objetivo da mãe?
O objetivo da mãe é convencer o filho a comer legumes e verduras, pois ela não quer que o filho fique com sobrepeso e tenha problemas de saúde.
- b) Qual dos trechos expressa a estratégia de convencer pela **(1) informação, (2) ironia e (3) pela ação direta?**
- a) **(3)** “a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta”.
- b) **(2)** “E no Natal [...] vai ser papai Noel, né? E rei Momo no carnaval...”.
- c) **(1)** “um jornalista um mês só comendo a tal **fast-food**, engordou mais de seis quilos!”.

K) Atividade com um trecho do gênero:

PENSANDO JUNTOS...

“Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?”

Com base no contexto, o que fica subentendido em relação aos hábitos dos pais?



L) Retomada da aula:

NA AULA DE HOJE...

Realizamos a leitura e compreensão de trecho da crônica “Sopa de macarrão” de Domingos Pellegrini, reconhecemos o tema, localizamos informações explícitas e inferimos informações implícitas.



M) Apresentação dos descritores trabalhados durante a aula = verdadeiro objetivo da aula:

DESCRITORES DESENVOLVIDOS NA AULA

D04 - Inferir uma informação implícita em um texto.

D06 - Identificar o tema de um texto.

D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Fonte: LRCO – SEED/PR

A seguir veremos uma outra sequência didática presente no LRCO atrelada à mesma aula que acabamos de ver e, que também direciona o trabalho docente em sala de aula.

Quadro 2. Atividade complementar referente a aula 83 do LRCO – SEED/PR

AULA 83: Atividade complementar, reforçando os objetivos desenvolvidos na aula:

Componente: PORTUGUESA	LÍNGUA	Aula: 83
Título da Aula: Leitura de crônica I		9º ano
Lista de exercícios		
Descritores da Prova Paraná:		
D04 - Inferir uma informação implícita em um texto.		
D01 - Localizar informações explícitas em um texto.		

Para responder às questões 1 e 2, retome o conteúdo estudado em nossa aula.

Leia esse fragmento de crônica e responda às perguntas:

Sopa de Macarrão, de Domingos Pellegrini

O filho olha emburrado o prato vazio, o pai pergunta se não está com fome.

— Com fome eu tô, não to é com vontade de comer comida de velho.

Lá da cozinha a mãe diz que decretou — De-cre-tei! — que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.

— Não quero filho meu engordando agora para ter problemas de saúde depois. Só quer batata frita e carne, carne e batata frita!

Ela vem com a travessa de bifés, o pai tira um, ela senta e tira o outro, o filho continua com o prato vazio.

— Nos Estados Unidos — continua ela — um jornalista passou um mês comendo só fastfood, engordou mais de seis quilos!

— E como é que ele aguentou um mês só comendo isso?! — perguntou o pai, o filho responde:

— Porque é gostoso! — E pega com nojo uma folhinha de alface, põe no prato e fica olhando como se fosse um bicho.

A mãe diz que é preciso ao menos experimentar para saber o que é ou não gostoso, e o pai diz que, quando era da idade dele, comia cenoura crua, pepino, manga verde com sal, comia até milho verde cru.

— E devorava o cozido de legumes da sua avó! E essa alface? Pra comer, é preciso botar na boca... O filho enfia a alface na boca, mastiga fazendo careta, pega um bife, a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta:

— Não-senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!

— Ele continua olhando o prato vazio, até que resmunga:

— Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?

O pai diz que isso é da idade, o importante é ter saúde.

— E você, se continuar comendo só fritura, carne, doce e refrigerante, na nossa idade vai pesar mais de cem quilos!

— No Japão — resmunga ele — podia ser lutador de sumo e ganhar uma nota.

— E no Natal — cantarola a mãe — vai ser Papai Noel né? E Rei Momo no carnaval...

— Não tripudie — diz o pai. — Ele ainda vai comer de tudo. Quando eu era menino, detestava sopa. Aí um dia minha mãe fez sopa com macarrão de letrinhas, passei a gostar de sopa!

[...]

(PELLEGRINI, 2005, p. 210-213)

1) O fato do filho olhar emburrado para o prato vazio indica que ele está

- A) entusiasmado.
- B) empolgado
- C) satisfeito.
- D) descontente.**

FEEDBACK PARA A RESPOSTA CORRETA

Parabéns, é isso aí! A resposta correta é a alternativa “D”. Dentre as alternativas e considerando o contexto, um sinônimo para “emburrado” é descontente. Ou seja, o filho estava emburrado, descontente, insatisfeito olhando para o prato vazio.

FEEDBACK PARA AS RESPOSTAS INCORRETAS

Ops, não foi desta vez! Retome o conteúdo. A resposta correta é a alternativa “D”. Dentre as alternativas e considerando o contexto, um sinônimo para “emburrado” é descontente. Ou seja, o filho estava emburrado, descontente, insatisfeito olhando para o prato vazio.

2) Qual alimento o filho mastiga fazendo careta?

- A) Cenoura crua.
- B) Manga verde.
- C) Alface.**
- D) Pepino.

FEEDBACK PARA A RESPOSTA CORRETA

Parabéns, é isso aí! A resposta correta é a alternativa “C”. O filho faz careta ao comer alface. Todas as outras alternativas correspondem a alimentos que o pai comia quando criança.

FEEDBACK PARA AS RESPOSTAS INCORRETAS

Ops, não foi desta vez! Retome o conteúdo. A resposta correta é a alternativa “C”. O filho faz careta ao comer alface. Todas as outras alternativas correspondem a alimentos que o pai comia quando criança.

Fonte: LRCO – SEED/PR

Para a melhor compreensão da análise realizada da AULA 83 (primeira sequência didática), realizaremos apontamentos seguindo a ordem alfabética, assim como a aula foi apresentada. Vejamos então:

- A) Apresentação da aula de forma padronizada, uma vez que é elaborada para toda a rede de ensino. Daí a importância do professor conseguir realizar uma análise minuciosa do material, visto que uma turma de 9º ano, em um determinado componente curricular, muito provavelmente, não estaria nas mesmas condições de aprendizagem que outras turmas de 9º anos da mesma escola e, muito mais difícil de comparar a nível de Rede.
- B) O logo tipo da plataforma vem LRCO + aulas (Material de apoio ao professor). Apesar de vir previamente anunciado que é um material de apoio à prática docente, já anunciamos nesse trabalho alguns motivos que levam o professor a tomá-lo como principal ferramenta de trabalho. Vale ressaltar que os atrativos para a sua utilização estão aumentando. As escolas da rede estadual receberam para cada sala de aula em 2022 os EDUCATRONs (equipamentos compostos por um aparelho de televisão de tela plana acoplado a um computador e uma webcam, com conexão à internet via wi-fi). Com um equipamento, que pode acessar diretamente do LRCO as aulas previamente preparadas com slides, exercícios e vídeos, amenizando consideravelmente o desgaste laboral do profissional docente, torna-se então, praticamente inevitável a sistemática reprodução da ideologia acrítica e contrarrevolucionária presente nos conteúdos preparados.

Figura 3. Equipamentos são uma evolução das TVs laranja do início dos anos 2000.



Equipamentos são uma evolução das TVs laranja do início dos anos 2000. | Foto: Divulgação / Seed

Fonte: Divulgação: SEED/PR

Vale destacar que não somos contrários ao avanço tecnológico para o ensino público, só estamos preocupados em evidenciar que a sequência dos acontecimentos históricos ligados às políticas públicas direcionadas à educação conduzem indutivamente professores e alunos aos fundamentos e ideias que embasam os documentos oficiais. E, estes, orientam respectivamente, os encaminhamentos didáticos nas escolas.

C) Na apresentação dos objetivos da aula o que vemos é o direcionamento à compreensão de algumas habilidades, sendo posteriormente retomadas no tópico (M) desta aula. Ou seja, o ensinamento de descritores de língua portuguesa que representam estas habilidades:

- D04 – Inferir uma informação implícita em um texto;
- D06 - Identificar o tema de um texto;
- D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

O que vemos não é uma proposta de leitura que favoreça a apropriação do educando acerca do discurso estudado para que futuramente possa agir/interagir de forma crítica e autônoma diante sua realidade, mas um encaminhamento fragmentado que conduz professores e alunos a desenvolver habilidades superficiais para um contexto imediato, o de realizar tarefas simples, um canal de entrada para um mercado de trabalho que necessita de mão de obra barata e adaptável a suas transformações.

Neste sentido, Galuch e Sforini (2011, p. 64) asseguram que para tal modelo de ensino:

[...] a educação deverá atuar como receita e remédio para a solução dos problemas da sociedade. Como receita, deve desenvolver nos indivíduos as competências e habilidades necessárias à empregabilidade, tal como é exigido pelas metamorfoses do mercado; como remédio, deve formar os [...] valores e atitudes frente às novas formas de sociabilidade que emergem do contexto da sociedade globalizada.

Para estudar e ensinar leitura sob uma visão da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como base o Materialismo Histórico-Dialético, precisamos nos nortear sob os fundamentos de Bakhtin, no aspecto dialógico da linguagem:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro (BAKHTIN, 2011, p. 410).

O dialogismo baktiniano tem o processo de ensino e aprendizagem de leitura como uma ação que promove a capacidade humana para interagir em sociedade, uma vez que o apropria do saber historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Mas para isso, faz-se necessário atividades direcionadas de estudo, de forma planejada e intencional, que estimulem o desenvolvimento do leitor crítico para que, nem professor e nem aluno, permaneçam estacionados na prática social inicial, ficando ancorados na síncrese.

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 1996, p. 2).

Quando uma atividade direcionada de estudo se apresenta de modo fragmentado e não promove o domínio do objeto estudado a um patamar mais elevado do ponto de partida, percebemos uma lógica ideária da pedagogia do “aprender a aprender”, um modo hegemônico burguês de reprodução da sociedade de classes. Esta, “[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo” (DUARTE, 2011, p. 187).

Em suma, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos

de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado' (SAVIANI, 2013b, p. 437).

D) Trata-se de uma tentativa de aproximação do alunado à temática a ser abordada. Um movimento para estimular o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser desenvolvido. Relativamente muito pouco para alunos da última série do Ensino Fundamental II. Conforme Kleiman (2004) na leitura ocorrem interações entre texto, leitor e autor, os três trazem consigo os seus significados e podem sofrer alterações a partir da interlocução. Como já anunciamos a AULA 83 não objetiva promover ao leitor/estudante a apropriação do discurso/conteúdo estudado e, sim, apenas algumas competências/habilidades necessárias para uma compreensão superficial do todo. Caso o centro da atividade fosse realmente o discurso/conteúdo, o encaminhamento introdutório também poderia discorrer sobre um reconhecimento/aproximação da temática, mas não desconsideraria elementos propícios do conhecimento prévio do estudante, como: conhecimento linguístico, textual e de mundo/partilhado/enciclopédico, Kleiman (2004).

E) Apresentação do gênero textual crônica. Apesar da aula anunciar que trabalha sob a perspectiva dos gêneros textuais, o que percebemos é uma apresentação enciclopédica do que é/ou pode ser entendido como crônica. Na verdade, essa apresentação foi o único esboço didático-metodológico realizado para que o leitor/estudante pudesse se apropriar do discurso estudado. Nem mesmo foram estabelecidos elos a fim de verificar se os estudantes possuíam conhecimentos prévios necessários para compreender o gênero ou compará-lo com outro que possua alguma semelhança. Na verdade, os objetivos previstos não eram esses!

Fica cada vez mais evidente a importância de incursarmos na educação com propostas críticas de ensino. É uma tentativa de superação às práticas pedagógicas que primam pelo esvaziamento curricular, que não oportunizam aos educandos os conhecimentos produzidos ao longo da

história da humanidade, o saber clássico transformado em saber objetivo, saber escolar.

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2003b, p. 62).

F) A apresentação do texto (Sopa de macarrão, de Domingues Pellegrini), a sua leitura. Aqui não aparece nenhuma orientação no material, ficando ao critério pedagógico do professor. Assim, não realizaremos comentários.

G) Atividade com trechos do gênero. Atividade 1.

- Questão A: objetiva que o estudante descubra o assunto do texto. É uma questão que, diante da pergunta proposta, o estudante pode acertar/errar, mas o que realmente nos chama atenção é que não proporciona um diálogo do leitor com o texto e autor, apenas uma leitura passiva, nada dialógica e, sim, alinhada à concepção estruturalista saussuriana de leitura, extração de sentido apenas do texto, processo ascendente de leitura. O texto torna-se a fonte única das informações/conhecimentos, conforme descreve Possenti (1999). Para esse movimento Coracini (1995, p. 14) compara o leitor a um “receptáculo”, onde o saber, o objeto de compreensão só pode vir do texto. Diante do exposto, faz-se necessário buscarmos a prática de leitura sob uma perspectiva dialógica de linguagem para que essa concepção teórica nos conduza a um ensino que promova a réplica ativa no ato da leitura, um diálogo, onde leitor, texto e autor tragam informações e transformações nos sujeitos da interlocução e, não um processo passivo de leitura subordinado às ideias do texto;
- Questão B: percebemos aqui o objetivo em se desenvolver a habilidade D19 de língua portuguesa, fazendo com que o aluno reconheça o efeito de sentido empregado ao verbo “decretar” na situação textual apresentada. Não há nenhum problema em se trabalhar tal atividade tratando-se do gênero crônica, que correntemente utiliza recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. O

problema é que não encontramos evidências de ações didáticas que possibilitassem os estudantes compreender o porquê do corrente emprego desse descritor no gênero em questão. Compreendemos a fragilidade, à medida que fica notório que o menos importante nesta atividade é que o aluno domine o discurso/gênero textual estudado;

- Questão C: estimula o desenvolvimento da habilidade D04, inferir uma informação implícita ao texto. Para tal o leitor precisa buscar informações fora do texto, em seus conhecimentos próprios ou pistas deixadas pelo texto. Aqui, o leitor também não articula com o texto. Mais uma atividade que não está orientada sob a ótica dialógica de linguagem, apesar de se estar anunciando um trabalho com gênero textual. O que temos são encaminhamentos comuns à concepção de leitura influenciada pelo transformacionalismo chomskyano, o processo descendente de leitura, atribuição de sentido ao texto. Neste modelo o ato de ler pode provocar inúmeros equívocos, pois “a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura” (LEFFA, 1996, p. 14). É uma limitação clara da concepção, visto o leitor pode não ter as condições necessária para a compreensão da leitura e realizar o distanciamento da realidade. Sobre o assunto, (KATO, 1987, p. 52-53), acrescenta outra fragilidade dessa linha de leitura, o leitor “se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando dados visuais apenas para reduzir incertezas”.

H) Resposta/gabarito para o professor da atividade 1. Quanto a este tópico já realizamos as ponderações necessárias acerca da metodologia empregada nas três questões anteriores. Mas ainda, nos convém rever a resposta atribuída a questão (A), sobre o assunto da crônica:

A resposta do gabarito foi que “*a crônica apresenta uma divergência entre os membros da família, ou seja, o filho está com fome, mas não quer comer a comida servida pelos pais*”. Tal resposta pode ser refutada. Pode-se muito bem entender que o assunto seria a dificuldade de se estabelecer hábitos alimentares saudáveis na família. Neste sentido as divergências familiares

seriam apenas parte do enredo que fomentam/articulam o assunto. Mas por que tal equívoco ocorre na atividade? ... para não chamar de erro, dupla possibilidade de resposta?

A resposta nos remete ao próprio enunciado da questão que destaca a análise de um trecho do texto, como se este, não fosse tecido por uma teia de maior proporção. Melhor dizendo, leitura e prática fragmentadas, respostas equivocadas ou de fácil refutação. Assim, salientamos mais uma vez, o objetivo não é apropriar o leitor/estudante do discurso/gênero estudado.

I) Atividade com trechos do gênero. Atividade 2.

- Questão A: mais uma vez, uma proposta ascendente de leitura. Extração de sentido do texto, desconsiderando aspectos importantes no trabalho com gêneros textuais, como a situação de produção e aspectos sociais das esferas de circulação que encontramos nas crônicas, assim como os possíveis suportes. Do mesmo modo que as transformações da humanidade ocorridas ao longo dos tempos dão forma ou até criam novos gêneros textuais sob a premissa de que a linguagem se renova constantemente como meio de manter-se a comunicação, temas como o abordado nessa atividade também se modificam conforme o contexto histórico dos seus interlocutores. Por isso, o trabalho com a diversidade de gêneros das diferentes esferas sociais é necessário para que o leitor/estudante se aproprie dos discursos que a classe hegemônica domina. Aí está um dos papéis da escola;

Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas (RODRIGUES, 2005, p. 164).

- Questão B: trabalha mais uma vez a habilidade D19, que não deixa de ser importante para um leitor que deve ser elevado ao desenvolvimento e movimento do seu ponto de partida. Mas a

insistência e repetição por tornar o aluno capaz de perceber tal habilidade não o impulsiona para outro horizonte cognitivo daquilo que deveria ser o conteúdo, o discurso/texto/crônica.

- J) Resposta/gabarito para o professor da atividade 2. Esse item não interfere em tudo o que já havia sido determinado anteriormente. Por isso, não necessita comentários.
- K) Atividade com um trecho do gênero, a última da Aula 83. Incansavelmente, outra proposta que trabalha a habilidade/descritor D04.
- L) Retomada da aula. Na verdade, uma confirmação de que os descritores supracitados foram trabalhados.
- M) A confirmação da confirmação do trabalho desenvolvido com as habilidades almejadas nos descritores D04, D06, D19.

E, deste modo, terminou a sequência didática que, aparentemente reconhecia que trabalharia com “gênero crônica”, mas que sistematicamente seguiu as orientações contidas na BNCC, desenvolvendo habilidades e competências, evidentemente a pedagogia do “aprender a aprender”, que não conduz uma proposta de ensino buscando a formação de leitores críticos e que possam agir e interagir com os diversos discursos da sociedade, mas a formação de sujeitos passivos e omissos, uma vez que o direcionamento apresentado não conduz à apropriação integral daquilo que deveria ter sido o objeto de estudo.

Continuaremos agora apresentando outra sequência didática disponível no LRCO para a Aula 83, Língua Portuguesa/Leitura, 9º ano. Trata-se de um Plano de Aula, com atividades, uma SD complementar para o trabalho com a mesma crônica.

Como este tópico inicia com a reapresentação do mesmo texto (Sopa de macarrão, de Domingues Pellegrini) e, só possui duas atividades que, assim como a Aula 83, continuam reforçando o desenvolvimento de competências e habilidades, iremos simplesmente identificar a qual descritor está relacionada cada questão e, na sequência, discorreremos sobre os feedbacks que o próprio Plano de Aula propõe ao professor, em detrimento da resposta dos alunos, caso sejam errôneas ou assertivas. Vejamos:

- Questão 1: estimula o desenvolvimento do descritor D04, inferir uma informação implícita em um texto;

- Questão 2: trabalha o descritor D01, localizar informações explícitas em um texto.

Os feedbacks.

- Questão 1, em caso de acerto do aluno:
 - **Parabéns, é isso aí!** A resposta correta é a alternativa “D”. Dentre as alternativas e considerando o contexto, um sinônimo para “emburrado” é descontente. Ou seja, o filho estava emburrado, descontente, insatisfeito olhando para o prato vazio.
- Questão 1, em caso de erro do aluno:
 - **Ops, não foi desta vez! Retome o conteúdo.** A resposta correta é a alternativa “D”. Dentre as alternativas e considerando o contexto, um sinônimo para “emburrado” é descontente. Ou seja, o filho estava emburrado, descontente, insatisfeito olhando para o prato vazio.
- Questão 2, em caso de acerto do aluno:
 - **Parabéns, é isso aí!** A resposta correta é a alternativa “C”. O filho faz careta ao comer alface. Todas as outras alternativas correspondem a alimentos que o pai comia quando criança.
- Questão 2, em caso de erro do aluno:
 - **Ops, não foi desta vez! Retome o conteúdo.** A resposta correta é a alternativa “C”. O filho faz careta ao comer alface. Todas as outras alternativas correspondem a alimentos que o pai comia quando criança.

Parece brincadeira ou alguma piada de mau gosto. Na verdade, nenhuma das alternativas! O material vem acompanhado com orientações constando até as possíveis reações emocionais que o docente precisa transmitir ao dar o “feedback” ao aluno, “**Parabéns, é isso aí! (...) Ops, não foi desta vez! Retome o conteúdo**”.

O que notoriamente verificamos aqui, é um processo de ensino estruturalmente ligado à prática do “aprender a aprender” que, além do esvaziamento curricular dando lugar a competências e habilidades, desenvolvendo conhecimentos superficiais, para formar pessoas adaptáveis ao mercado de trabalho, temos ainda a perda sistemática da autoridade do professor. Um modelo escolanovista de ensino. Retomando:

O lema 'aprender a aprender', tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se numa teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (SAVIANI, 2013b, p. 431).

As fragilidades, limitações e as concepções ideológicas dos materiais presentes no LRCO foram apresentadas. Cabe-nos, então, pensar a superação deste modelo pedagógico hegemônico e municiar os professores e alunos da escola pública com encaminhamentos didático-metodológicos sob uma perspectiva revolucionária, crítica, que tanto docente quanto educando possam desenvolver-se dialeticamente, não ficando presos às concepções curriculares burguesas.

Para isso, temos de pensar as ações escolares, como assevera Malanchen (2016, p. 219), à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, pois ela:

[...] se diferencia das pedagogias burguesas tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, pois está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas materialista histórico-dialética.

4.3. O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO TRABALHO COM O GÊNERO CRÔNICA FUNDAMENTADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Esta seção está centralizada no estudo do gênero textual crônica tendo como base os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. O trabalho com gêneros textuais pode ser muito amplo, mas aqui, o foco é na leitura sob a premissa da ótica dialógica bakhtiniana, que para Flores e Teixeira (2012) corresponde à base da teoria de Bakhtin. Fiorin (2008, p. 19) ainda afirma que o [...] “dialogismo são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados” e a sua presença é o que torna possível a enunciação e a interação.

De acordo com Schneuwly *et al.* (2004), “as práticas escolares brasileiras tendem a formar leitores com apenas capacidades mais básicas de leitura, ligadas à extração simples de informação de textos relativamente simples”. O presente trabalho busca a superação dessas limitações e compreende que é papel da escola

possibilitar aos alunos a apropriação do saber historicamente construído e acumulado pela humanidade, garantindo os conteúdos que possibilitam a efetiva participação na sociedade de forma crítica, superando a visão de senso comum.

Assim, o objetivo é socializar o saber elaborado, sistematizado em saber escolar ao longo da história, propiciando as condições necessárias para a transmissão e assimilação desse saber. Nesse sentido, o desenvolvimento da leitura no trabalho com os gêneros textuais destaca-se como um meio fundamental para essa tarefa tão importante do ensino, pois coloca o estudante em contato direto com estes conhecimentos.

Formar o ser humano nessa direção é possibilitar a ele a ênfase na capacidade de perceber, analisar, sintetizar e generalizar informações que o mundo oferece e, sobre esses conhecimentos, elaborar novas formas de compreender a realidade que nos cerca (REZENDE *et al.* 2013, p. 122).

A escolha do gênero crônica se deu por tratar-se de um texto que busca aproximação com o cotidiano das pessoas, possibilitando críticas e reflexões acerca de temas da vivência humana, com linguagem predominantemente coloquial e, na maioria das vezes, de forma divertida. Os temas/assuntos presentes nesse gênero textual são propícios para o desenvolvimento da leitura crítica em sala de aula. O professor pode propiciar reflexões, confrontando a vivência dos alunos e abrir caminhos para novas interpretações de mundo, assimilação de conhecimento, apropriação de percepções ou ressignificação destas a um nível mais elaborado do conhecimento. Ademais, inserir o texto crônica, por seu caráter informativo e descontraído, no processo de ensino, enquanto objeto de estudo, pode desenvolver no educando a leitura de maneira autônoma e prazerosa.

A crônica é matéria tática de leitura, que desafoga o leitor da tensão do jornal e lhe estimula um pouco a função do sonho e uma certa disponibilidade dentro de um cotidiano quase sempre “muito tido, muito visto, muito conhecido”, como diria o poeta Rimbaud. (MORAES, 1994, p. 81).

Para materializarmos tais postulados, necessitamos incursarmos na elaboração de um planejamento, transmitido por um Plano de Aula, uma proposta didática. E, assim como nos propusemos, seguiremos os caminhos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, adotando as três etapas do método

dialético da PHC: prática – teoria – prática e perpassaremos pelos cinco momentos desta teoria, que são: Prática Social Inicial do Conteúdo Escolar, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo Escolar.

Gasparin, (2013) elaborou um estudo pensando a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual intitulou “*Uma Didática para a Pedagogia Histórico Crítica*”, apoiando-se nos cinco passos de Saviani. E são, essencialmente nesses estudos, pautados no método histórico dialético que iremos nos apoiar a fim de que os alunos, através da apropriação dos elementos culturais sistematizados em saber escolar possam agir com autonomia e de forma crítica em sua realidade social.

De acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a problemática central da pedagogia refere-se aos métodos e a organização dos processos pelos quais os conteúdos, ou seja, os saberes sistematizados serão apreendidos pelos estudantes, uma vez que os conteúdos devem ser selecionados a partir de todos os conhecimentos produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Ou, dito de outra maneira, a questão da pedagogia é como o saber elaborado será transformado em saber escolar, de forma que seja assimilado pelos estudantes e lhes seja útil (SAVIANI, 1994b, p.16).

Quadro 3. Representação dos cinco momentos, conforme o método da PHC

Prática social global	Teoria			Prática social global
Desenvolvimento inicial do conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Desenvolvimento final do conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anunciar os conteúdos e seus objetivos; ➤ Vivência cotidiana dos conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A relevância dos conteúdos; ➤ Dimensões a serem desenvolvidas nos conteúdos; ➤ Questões problematizadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mediação docente; ➤ Ações docentes e discentes; ➤ Recursos materiais e humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaboração teórica do que o aluno aprendeu; ➤ Expressão prática da nova síntese. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manifestação da nova postura prática; ➤ Compromisso social com o novo saber adquirido.

Fonte: Elaborado a partir de Gasparin (2013, p. 159).

Para Saviani (2017) a prática social global é o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Esta prática, segundo o autor, é a expressão de todas as atividades passadas e presentes nas vidas dos seres humanos. Assim, podemos afirmar que ela se constitui das dimensões econômicas, políticas, sociais,

ideológicas, religiosas, educacionais, filosóficas, culturais, psicológicas, pedagógicas, didáticas etc. Dentro destas dimensões situa-se todo o processo escolar que está imerso na educação. Podemos tomar a educação como uma sub-totalidade que se manifesta tanto na dimensão escolar quanto extraescolar. Na perspectiva da educação formal, esta se traduz em componentes escolares, que são as disciplinas acadêmicas que compõem a grade curricular de um determinado curso de um determinado nível de ensino.

A sub-totalidade Educação dá origem à pedagogia e à didática. Esta inicia-se pelo planejamento que orienta todas as atividades que serão desenvolvidas no processo pedagógico. O plano de trabalho docente e discente, em cada um dos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, é elaborado a partir do conhecimento científico, filosófico, artístico mais desenvolvido, que se especifica numa didática, no caso, a didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Este plano, em sua configuração, apresenta-se de maneira formal e lógica contendo todo o conteúdo a ser desenvolvido no componente curricular – Língua Portuguesa. Todavia, na execução do plano, em sala de aula, os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica estão interligados e interdependentes, mas não possuem uma sequência de lógica formal. Interpenetram-se e intercambiam-se permanentemente. Mesmo assim, no processo de aplicação prática é necessária uma sequência organizativa para não confundir as mentes dos participantes.

Se a prática social global é o ponto de partida e de chegada de toda a prática educativa, isto não significa que ela esteja presente no início da prática educativa e ao seu final. Ela permeia o tempo todo a prática educativa. Conforme já vimos, ao tratarmos da sub-totalidade educação, deve-se levar em conta que ela se especifica em instâncias menores em sala de aula até chegar à prática social do aluno sobre o conteúdo escolar a ser trabalhado pelo professor. Daí, deduzimos que a prática social do educando, pode ser denominada de **prática social inicial do conteúdo escolar**, e, ao término da atividade escolar, chamá-la de **prática social final do conteúdo escolar**, relativamente àquele conteúdo situado dentro da sua mundividência na totalidade mais ampla. Neste sentido, deve-se respeitar, de início, o conhecimento que os estudantes já possuem sobre o conteúdo específico da unidade em questão e, ao final, verificar a forma de por em prática extraescolar o conteúdo aprendido.

Para fundamentar esta perspectiva de análise podemos recorrer a Marx em seu Posfácio da 2ª Edição quando afirma:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apropriar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (MARX, 1989, p. 16).

Por esta afirmação, percebe-se claramente, a diferença entre o método de pesquisa do método de exposição dos resultados da pesquisa. Situação que buscamos contemplar no presente trabalho.

Saviani complementa, na mesma perspectiva:

Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e de relações numerosos') 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 conhecimento (o método de ensino) (SAVIANI, 1999, p. 83).

Saviani afirma a mesma coisa que Marx. Nesse mesmo movimento, esta dissertação vem apresentada de forma linear, sequencial, formal. Todavia a pesquisa seguiu outra dinâmica de busca de dados, do desconhecido.

Assim, faz-se importante destacar que o Plano de Aula é formal, linear, mas a aula é dinâmica, não linear, havendo interdependência entre os diversos momentos no seu desenvolvimento, que não seguem a mesma do logicado Plano.

4.3.1. Plano de Aula: a proposta didática

Primeiro momento. A prática social inicial do conteúdo escolar é o momento em que o docente trabalha com o conhecimento empírico do estudante em consonância com o conteúdo a ser estudado, por meio de desafios que estimulem a busca pelo objeto de estudo. Para Vasconcellos (1993, p.42), “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento

para aquele sujeito” que estuda. Aqui o professor precisa mediar as situações de aprendizagem de modo que o conteúdo tenha sentido de ser estudado, fazendo relação com a vivência do aluno e lhe gere interesse.

Quadro 4. Prática social inicial do conteúdo escolar

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO ESCOLAR	
Disciplina/Componente Curricular: Língua Portuguesa	
Série: 9º ano (Ensino Fundamental II)	
Conteúdo: Gênero Textual Crônica	
Foco: Na leitura	
Objetivo geral: Promover o desenvolvimento dialógico da leitura na apropriação do conteúdo “crônica”, a fim de que os educandos compreendam e ajam de forma crítica frente aos diversos discursos em sua realidade.	
DESENVOLVIMENTO INICIAL DO CONTEÚDO	
Itens	Objetivos
Anúncio dos conteúdos:	Com relação aos conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"> • Temática; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar a temática do texto;
<ul style="list-style-type: none"> • Esfera de circulação do gênero; 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o ambiente no qual circula socialmente o texto, a fim de que os educandos percebam que os condicionantes presentes em uma dada realidade discursiva são frutos das relações sociais e saibam se posicionar criticamente;
<ul style="list-style-type: none"> • Contexto social de produção; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o contexto social de produção, procurando fazer com que os educandos saibam interpretar os diferentes cenários discursivos, com foco na origem dos enunciados;
<ul style="list-style-type: none"> • Interlocução; 	<ul style="list-style-type: none"> • Através do processo de interlocução identificar os aspectos valorativos de significação/ressignificação entre leitor, texto e autor, para que os alunos compreendam e saibam reconhecer em sua vivência dialógica os significados presentes e decorrentes do processo interlocutivo;
<ul style="list-style-type: none"> • Operadores argumentativos (expressões que denotam ironia e humor no texto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a inferência de significados dado ao uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo/denotativo, possibilitando que os

	alunos identifiquem o real sentido empregado às palavras durante a interlocução;
<ul style="list-style-type: none"> Elementos composicionais do gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as características que compõem o gênero estudado para que os educandos possam perceber os elementos relativamente estáveis de um determinado texto e realizem seu domínio discursivo, na prática social;
Vivência cotidiana dos conteúdos:	Da vivência cotidiana dos conteúdos:
<ul style="list-style-type: none"> O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aproximação do conhecimento prévio dos educandos (saber histórico e social que trazem consigo acerca do gênero estudado);
<ul style="list-style-type: none"> Despertar a curiosidade: o que gostaria de saber a mais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento do interesse do educando pelo objeto de estudo (mobilização para estimular o horizonte de expectativas do aluno).

Fonte: Autoria própria

Segundo momento. A problematização é um momento muito importante na superação daqueles conhecimentos provenientes de sua vivência cotidiana rumo ao saber elaborado. Trata-se de possibilitar que o aluno evolua de sua visão caótica da realidade. Nesse momento o professor precisa perpassar pelas diversas dimensões do objeto de estudo, pondo em questionamento a prática inicial, retomando conceitos que revelem a importância na apropriação do conteúdo.

Quadro 5. Problematização

TEORIA		
Disciplina/Componente Curricular: Língua Portuguesa		
Série: 9º ano (Ensino Fundamental II)		
Conteúdo: Gênero Textual Crônica		
Foco: Na leitura		
Objetivo geral: Promover o desenvolvimento dialógico da leitura na apropriação do conteúdo “crônica”, a fim de que os educandos compreendam e ajam de forma crítica frente aos diversos discursos em sua realidade.		
PROBLEMATIZAÇÃO		
Conteúdos	Dimensões	Questões Problematizadoras

Temática;	Conceitual, histórica e social;	➤ Ao autor cabe definir escrever sobre um determinado tema/assunto, podemos inferir um contexto ideológico inerente à escolha?
Esfera de circulação do gênero;	Histórica e social;	➤ Onde encontramos/podemos ler o gênero textual abordado? O que sabemos desses ambientes de circulação discursiva?
Contexto social de produção;	Científica, histórica, social;	➤ Quais motivos fomentam a elaboração de textos do gênero crônica?
Interlocução;	Científica, histórica e social;	➤ Como se dá a significação/ressignificação no processo de interação leitor, texto e autor?
Operadores argumentativos (expressões que denotam ironia e humor no texto);	Científica;	➤ Que função pode exercer os operadores argumentativos no texto?
Elementos composicionais do gênero.	Científica e conceitual.	➤ O que identificar como sendo características do gênero crônica? (formas relativamente estáveis do gênero)?

Fonte: Autoria própria

Terceiro momento. A instrumentalização é a etapa onde se fundam o fazer docente e discente, onde a mediação do professor é fundamental para que o saber escolar seja assimilado e reelaborado ao passo que é incorporado pelo aluno. Neste momento, o estudante tenta responder questões práticas de seu cotidiano confrontando-as com o conhecimento científico através da ação docente.

Quadro 6. Instrumentalização

TEORIA
Disciplina/Componente Curricular: Língua Portuguesa

Série: 9º ano (Ensino Fundamental II)		
Conteúdo: Gênero Textual Crônica		
Foco: Na leitura		
Objetivo geral: Promover o desenvolvimento dialógico da leitura na apropriação do conteúdo “crônica”, a fim de que os educandos compreendam e ajam de forma crítica frente aos diversos discursos em sua realidade.		
INSTRUMENTALIZAÇÃO		
Mediação docente	Ações	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o conteúdo científico de modo elaborado e sistematizado; • Considerar o conhecimento prévio dos alunos; • Propiciar práticas de leitura de textos diversos; • Formular questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhar discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; • Possibilitar caminhos para que o aluno relacione o tema com o contexto atual; • Estimular leituras que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio do gênero; • Propiciar situações de réplica acerca do conteúdo abordado; • Manter o diálogo contínuo com os alunos durante o processo de mediação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentações sistematizadas do conteúdo, exposições: orais, escritas, visuais e audiovisuais; ➤ Estudo de diferentes textos: crônicas, biografias, trechos de artigos científicos e videoaula; ➤ Desenvolvimento de atividades orientadoras, por meio de sequência didática. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caderno, lápis e borracha; ➤ Quadro negro e giz; ➤ Material impresso; ➤ Slides; ➤ Vídeo; ➤ Sites de pesquisa e referências.

Fonte: Autoria própria

Quarto momento. A catarse é o momento onde o aluno passa do abstrato ao concreto no pensamento, materializa de forma sistematizada o que aprendeu acerca do conteúdo, a nova maneira como percebe a prática social inicial do conteúdo escolar, conseguindo perceber a utilização prática do conhecimento científico colocado à prova na problematização e apropriando na instrumentalização. É a etapa que apresenta aquilo que o estudante realmente aprendeu, para que nível de desenvolvimento elevou-se a partir da apropriação dos conhecimentos científicos a ele sistematizados.

Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese 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, 1999, p. 81-82).

Quadro 7. Catarse

TEORIA	
Disciplina/Componente Curricular: Língua Portuguesa Série: 9º ano (Ensino Fundamental II)	
Conteúdo: Gênero Textual Crônica	
Foco: Na leitura	
Objetivo geral: Promover o desenvolvimento dialógico da leitura na apropriação do conteúdo “crônica”, a fim de que os educandos compreendam e ajam de forma crítica frente aos diversos discursos em sua realidade.	
CATARSE	
Elaboração teórica do que o aluno aprendeu	Expressão prática da nova síntese. Avaliação.
<ul style="list-style-type: none"> • Retomada dos objetivos lançados na prática social inicial; • Verificação do nível de aprendizado dos alunos acerca do conteúdo; • Elaboração teórica da nova síntese; • Seleção/organização dos instrumentos avaliativos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível de concentração e participação em cada etapa do trabalho; • Anotações realizadas nos diferentes suportes usados na aula; • Construção de mural com as informações dialogadas sobre o texto principal;

<ul style="list-style-type: none"> • Conceber a avaliação como um processo formativo e que contribuirá no desenvolvimento dos alunos; • Aplicação da avaliação de modo que contemple todas as dimensões trabalhadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupo com leitura, compreensão e apresentação das crônicas estudadas.
--	---

Fonte: Autoria própria

Quinto momento. A Pedagogia Histórico-Crítica considera que as relações provenientes da atividade humana transformam o mundo e o próprio homem. Tão logo, os passos dessa teoria partem da prática social e retornam a ela de forma transformada. A prática social final do conteúdo escolar é a transposição do teórico ao prático, onde professor e aluno superam a visão do conteúdo que existia no início do trabalho e podem planejar/elaborar ações práticas para sua realidade de forma consciente e crítica por meio de cada uma das etapas vivenciadas durante a aplicação do método.

Quadro 8. Prática social final do conteúdo escolar

PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO ESCOLAR	
Disciplina/Componente Curricular: Língua Portuguesa	
Série: 9º ano (Ensino Fundamental II)	
Conteúdo: Gênero Textual Crônica	
Foco: Na leitura	
Objetivo geral: Promover o desenvolvimento dialógico da leitura na apropriação do conteúdo “crônica”, a fim de que os educandos compreendam e ajam de forma crítica frente aos diversos discursos em sua realidade.	
DESENVOLVIMENTO FINAL DO CONTEÚDO	
<p>Nova postura prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropriação do conteúdo: gênero textual crônica; • Diálogo crítico a partir da leitura de um texto. 	<p>Compromisso social com o novo saber adquirido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Busca pela leitura crítica, que perceba o processo de significação/ressignificação entre leitor, texto e autor; • Permanecer na busca pela compreensão e apropriação dos diferentes discursos/ gêneros textuais para que o conhecimento científico, o

	saber elaborado, transformado em saber escolar também possa transformar quantitativa e qualitativamente o individual e, este o seu entorno social.
--	--

Fonte: Autoria própria

A proposta didática foi apresentada por meio do Plano de Aula. Agora, consideramos pertinente representá-la na prática por meio de uma Sequência Didática (SD) que oportunize a sistematização dos aspectos teóricos elaborados. Assim, entendemos que teoria e prática são indissociáveis.

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2012b, p. 108)

A realização da SD, nada mais é que uma maneira de organizar metodologicamente o conteúdo em questão, o gênero textual crônica, sistematizando de forma orientada cada momento das ações docente-discente.

E, como a proposta do trabalho com este gênero será com foco na leitura, nos valeremos da concepção de linguagem sob a ótica dialógica bakhtiniana.

Sequência didática: gênero textual crônica, conforme proposta didática anteriormente apresentada:

Quadro 9. Prática – Teoria – Prática

PRÁTICA – TEORIA – PRÁTICA
Disciplina/Componente Curricular: Língua Portuguesa Série: 9º ano (Ensino Fundamental II)
Conteúdo: Gênero Textual Crônica
Foco: Na leitura
Objetivo geral: Promover o desenvolvimento dialógico da leitura na apropriação do conteúdo “crônica”, para que os educandos compreendam e ajam de forma crítica frente aos diversos discursos em sua realidade.

1º MOMENTO

Este momento tem como objetivo aproximar o conhecimento prévio dos educandos quanto o objeto de estudo, crônica. Para iniciar, o professor pode propor por meio de diálogo com os educandos questões, como:

- Você sabe o que é uma crônica?
 - Você já leu alguma crônica? Qual?
 - Quem era seu autor?
 - Você conhece algum cronista brasileiro? Qual?
 - Em que lugar as crônicas são veiculadas?
 - Você afirmaria que crônica e contos são do mesmo gênero literário? Por quê?
- O professor deve ouvir as respostas dos alunos, estimulando sempre o diálogo, de modo que o maior número de contribuições possa fazer parte da aula.

Anteriormente à leitura da crônica o professor irá relacionar aspectos da vivência cotidiana dos alunos com o conteúdo, por meio de diálogo:

- Em nossa realidade social, existem conflitos entre gerações distintas, que não compreendem uma à outra? Explique:
- É comum observarmos a falta de diálogo entre pais e filhos? Por quais motivos ocorreria?
- O que podemos caracterizar como “hábito alimentar saudável”?
- Pode-se dizer que as pessoas e, principalmente os jovens, têm dificuldade em criar um comportamento alimentar saudável? Por quê?

2º MOMENTO

Apresenta-se, de forma impressa aos alunos, a crônica “Sopa de macarrão”, de Domingos Pellegrini. Aqui serão desenvolvidas atividades que orientam quanto as características do gênero estudado sob uma perspectiva dialógica de discurso.

Leitura do texto:

Sopa de macarrão

O filho olha emburrado o prato vazio, o pai pergunta se não está com fome.

— Com fome eu tô, não tô é com vontade de comer comida de velho.

Lá da cozinha a mãe diz que decretou — De-cre-tei! — que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.

— Não quero filho meu engordando agora para ter problemas de saúde depois. Só quer batata frita e carne, carne e batata frita!

Ela vem com a travessa de bifés, o pai tira um, ela senta e tira o outro, o filho continua com o prato vazio.

— Nos Estados Unidos — continua ela — um jornalista passou um mês comendo só fastfood, engordou mais de seis quilos!

— E como é que ele aguentou um mês só comendo isso?! — perguntou o pai, o filho responde:

— Porque é gostoso! — E pega com nojo uma folhinha de alface, põe no prato e fica olhando como se fosse um bicho.

A mãe diz que é preciso ao menos experimentar para saber o que é ou não gostoso, e o pai diz que, quando era da idade dele, comia cenoura crua, pepino, manga verde com sal, comia até milho verde cru.

— E devorava o cozido de legumes da sua avó! E essa alface? Pra comer, é preciso botar na boca.

O filho enfia a alface na boca, mastiga fazendo careta, pega um bife, a mãe pula na cadeira, pega o bife de volta:

— Não, senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!

— Ele continua olhando o prato vazio, até que resmunga:

— Se vocês sempre comeram tão bem, como é que acabaram barrigudos assim?

O pai diz que isso é da idade, o importante é ter saúde.

— E você, se continuar comendo só fritura, carne, doce e refrigerante, na nossa idade vai pesar mais de cem quilos!

— No Japão — resmunga ele — podia ser lutador de sumo e ganhar uma nota.

— E no Natal — cantarola a mãe — vai ser Papai Noel né? E Rei Momo no carnaval...

— Não tripudie — diz o pai. — Ele ainda vai comer de tudo. Quando eu era menino, detestava sopa. Aí um dia minha mãe fez sopa com macarrão de letrinhas, passei a gostar de sopa!

O filho pergunta o que é macarrão de letrinhas, o pai explica. Ele põe na boca uma rodela de tomate, o pai e a mãe trocam um vitorioso olhar. O pai faz uma voz doce:

— Está descobrindo que salada é gostoso, não está?

— Não, peguei tomate para tirar da boca o gosto nojento de alface, mas acabo de descobrir que tomate também é nojento.

— Mas catchup você come não é? Pois é feito de tomate!

— E ele também não come ovo — emenda a mãe — mas come maionese, que é feita de ovo!

O filho continua olhando o prato vazio.

— Coma ao menos feijão com arroz — diz o pai.

Ele pega uma colher de feijão, outra de arroz dizendo que viu um filme onde num campo de concentração só comiam assim pouquinho, só o suficiente pra sobreviver... Mastiga tristemente, até que o pai lhe bota o bife no prato de novo, mas a mãe retira novamente:

— Ou salada ou nada! Sem chantagem sentimental!

O pai come dolorosamente, a mãe come furiosamente, o filho olha o prato tristemente.

Depois a mãe retira a comida, ele continua olhando a mesa vazia. Na cozinha, o pai sussura para ela:

— Mas ele comeu duas folhas de alface, não pode comer dois pedaços de bife?!...

Ela diz que de jeito nenhum, desta vez é pra valer; então o pai vai ler o jornal, mas de passagem pelo filho, pergunta se ele não quer um sanduíche de bife — com salada, claro. Não, diz o filho, só quer saber de uma coisa da tal sopa de letras. O pai se anima:

— Pergunte, pergunte!

— Você podia escrever o que quisesse com as letras no prato?

— Claro! Por que, o que você quer escrever?

— Hambúrguer, maionese e catchup.

É teimoso que nem o pai, diz a mãe. Teimoso é quem teima comigo, diz o pai. O filho vai para o quarto, só sai na hora da janta: sopa de macarrão. Então, vai escrevendo, e engolindo as palavras: escravidão, carrascos, nojo, e enfim escreve amor, o pai e mãe lacrimejam, mas ele explica:

— Ainda não acabei. Tá faltando letra pra escrever: amo rosbife com batata frita...

(PELLEGRINI, 2005, p. 210-213.)

Questionamentos para compreensão do texto/gênero crônica, assim como às relações leitor, texto e autor. (Material impresso, entregue aos alunos, juntamente com o texto. As conclusões da turma/alunos serão anotadas em uma parte quadro negro para ação posterior. Os alunos também anotam as conclusões no material impresso)

- a) Quem é o autor desta crônica? Você já ouviu falar sobre ele? (Explicar oralmente quem é Domingos Pellegrini e sobre sua vida profissional. Referência: <http://www.uel.br/projetos/trialogos/simp/simp10.htm>)
- b) Quais são os personagens do texto?
- c) Que relação há entre o título e o texto?
- d) Existe uma ordem na exposição dos fatos? O que é mostrado primeiro?
- e) Para quem esse texto foi produzido? (Quem é o público leitor desse texto?)
- f) Este texto apresenta um fato comum do dia a dia das pessoas? O texto apresenta que assunto? E, qual é a relevância de se estabelecer reflexões sobre tal assunto em nossa sociedade?
- g) Crítico, argumentativo, humorístico, narrativo... Em qual tipo se enquadra essa crônica lida? Justifique sua resposta.
- h) Na crônica, o filho diz que não quer comer “comida de velho”. A que o autor quis se referir quando utilizou estes termos?

- i) Assinale o tipo de narrador dessa crônica:
- () Narrador-personagem, pois é a personagem principal que conta o que aconteceu com ela;
- () Narrador-observador, porque é alguém que não participa da história e que narra o acontecimento.
- j) De acordo com a leitura do texto, o autor deixa a entender claramente ...
- I) que existe uma família à mesa, na hora do almoço.
- II) que a mãe não se preocupa com a saúde do filho.
- III) que o filho por si só, desperta interesse pela sopa de letrinhas.
- IV) que o pai permite que o filho coma fritura, carne, doce e refrigerante.
- k) Qual é a comida preferida do filho?
- l) A partir do texto, argumente por que os pais não tiveram êxito ao tentar corrigir o hábito alimentar do filho?
- m) Cada uma das personagens assume uma atitude diante do conflito, o que revela muito sobre elas. Leia o que elas dizem e caracterize-as com um dos adjetivos a seguir:
- () CONCILIADOR(A) () INFLEXÍVEL () TEIMOSO(A) () CONDESCENDENTE
- (I) A mãe: “— Não, senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!”
- (II) O pai: “— Não tripudie [...] Ele ainda vai comer de tudo.”
- (III) O filho: “— Não, peguei tomate pra tirar da boca o gosto nojento de alface, mas acabo de descobrir que tomate também é nojento.”
- n) Releia este trecho, do início do texto: “Lá da cozinha a mãe diz que decretou — de-cre-tei! — que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome” O que o verbo decretar expressa nessa situação?
- o) Marque o vocábulo que NÃO apresenta registro de informalidade.
- I) “... não tô é com vontade de comer comida de velho.”
- II) “Não-senhor! Só com salada pra valer, arroz, feijão, tudo!”
- III) “Ainda não acabei, tá faltando letra pra escrever...”
- IV) “... o filho olha o prato tristemente.”

Muito bem! As ações realizadas até o momento puderam apresentar e desenvolver itens importantes no trabalho de leitura/compreensão do gênero crônica, considerando sempre o conhecimento prévio dos educandos.

Agora precisamos ir além ... (Questões a serem desenvolvidas oralmente com os alunos. Aqui, todas as respostas são importantes, pois servirão de princípio para uma outra prática desse estudo)

- Como o aprendizado/domínio do discurso “crônica” pode contribuir para o seu desenvolvimento? Qual seria a sua nova postura mediante esse novo conhecimento ou, até mesmo, sobre o assunto tratado no texto?

3º MOMENTO

Compreendendo cientificamente e conceituando o gênero

(OBS: Apresentação em slides. O professor deve favorecer o diálogo entre os alunos e com os alunos durante a apresentação de cada material/recurso didático)

- a) A palavra crônica vem do latim Chronica, cujo significado é “registro de fatos comuns, feitos em ordem cronológica”. Em épocas passadas, designava qualquer documento de caráter histórico. Por isso, a quem hoje se dá o nome de historiador, antigamente era chamado de cronista.
- b) Atualmente a crônica é um gênero textual muito presente em jornais e revistas. Em geral, os assuntos abordados em textos desse tipo são voltados ao **cotidiano** das cidades – a crônica pode ser entendida como um retrato verbal particular dos acontecimentos urbanos. Os bons cronistas são aqueles que conseguem perceber, no dia a dia de suas vidas, impressões, ideias ou visões da realidade que não foram percebidas por todos. Embora não seja uma regra, as crônicas costumam tratar de assuntos mais leves e de um modo humorístico.
- c) A crônica é um gênero discursivo que mescla a tipologia narrativa com trechos reflexivos e, em alguns casos, argumentativos. A linguagem da crônica costuma ser leve, marcada por coloquialidade e, não raro, cada cronista tem seu estilo próprio no uso das palavras. Os temas comuns a esse gênero são os mais variados possíveis. Qualquer assunto **cotidiano** pode ser motivo de crônica. Por ser um gênero nascido na cidade, é comum que tudo que ocorra no ambiente urbano passe a ser escrito em forma de crônica.
- d) Existem diversos tipos de crônicas – desde as apenas narrativas, passando pelas crônicas jornalísticas até chegar em crônicas poéticas, que flertam com o literário. Inclusive, alguns grandes escritores brasileiros, como Machado de Assis, Lima Barreto ou Clarice Lispector foram renomados cronistas em seus tempos.

Fonte: <https://www.portugues.com.br/literatura/a-cronica-.html>

- e) Madeira (2005), descreve que a crônica é atualmente reconhecida como um gênero literário com fundamental elo ao jornalismo, uma vez que foi a partir da evolução da imprensa no Brasil, em meados do século XIX, que começou a assumir a sua configuração atual. A autora salienta que, ainda nesse período, os jornais publicavam no

rodapé, o folhetim, tratando questões do **cotidiano**, com assuntos diversos, a saber: literatura, política, artes, sociedade.

f) “De forma geral, foi a partir do folhetim – uma espécie de gazeta onde inicialmente se publicavam romances – que a crônica – cuja palavra originária do grego *chronikós* faz referência ao tempo *chrónos* – emerge em suas múltiplas possibilidades. De uma feição ligada especificamente ao gênero histórico – onde os cronistas, principalmente medievais, relatavam os grandes feitos dos heróis ou dos príncipes – à relação com a literatura e o jornalismo ao longo do século XIX, a crônica fixa-se no Brasil e aqui assume uma conotação de gênero caracteristicamente brasileiro” (SCHNEIDER, 2011, p. 3).

g) Vídeo-aula: crônica (assistir o vídeo)

<https://www.youtube.com/watch?v=2XcMASxk4oM>

Retomando o que foi trabalhado no primeiro momento da aula:(as respostas dos alunos serão organizadas/sistematizadas em outra parte do quadro negro)

- Com base nas anotações registradas no quadro negro no primeiro momento da aula e comparando-as aos conceitos acima estabelecidos acerca do gênero crônica, conceitue de forma sintética as principais características desse tipo de texto:

4º MOMENTO

Hora de verificar os conhecimentos ...

O professor irá dividir a turma em grupos (de até cinco alunos) e cada grupo realizará a leitura de uma crônica seguindo as orientações elaboradas até o momento acerca dos estudos do gênero crônica. Para tal ação, o professor precisa mediar o processo de leitura para que os alunos retomem alguns aspectos importantes na construção de sentidos:

- Analisar o jeito de narrar que o cronista utilizou para captar o acontecimento e provocar reflexão e/ou crítica;
- O autor adotou um tom sério e compenetrado? Ou, ao contrário, fez rir? Será que foi irônico, insinuando que suas palavras significavam o contrário do que diziam? Ou valeu-se de lirismo, fazendo comparações e metáforas?

Uma coletânea previamente estabelecida para essa atividade foi desenvolvida tomando como referência reconhecidas crônicas brasileiras, a saber:

- “Cafezinho”, de Rubem Braga. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/cafezinho-cronica-de-rubem-braga/>
- “O Homem Trocado”, de Luís Fernando Veríssimo. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/luis-fernando-verissimo.html>
- “O milagre das folhas”, de Clarice Lispector. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/12674/o-milagre-das-folhas>
- “País rico”, de Lima Barreto. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000173.pdf>
- “Conversa de pai e filha, de Antônio Maria”. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5857/conversa-de-pai-e-filha>

Tendo cada grupo lido a “sua crônica”, a proposta é que, na sequência, façam a apresentação oral dos conhecimentos adquiridos, manifestando-os de forma prática e orientados pelos seguintes tópicos:

- a) Pesquise onde realizou-se a publicação original do texto e para qual público foi dirigido:
- b) Tempo cronológico: organizar por tópicos a sequência dos fatos apresentados na crônica. Reconhecer a época de produção do texto e tentar relacioná-lo ao contexto sócio-histórico de produção.
- c) Maneiras de tratar o assunto: identificar o jeito e o tom que o autor escolheu para construir o seu texto e expressar suas ideias, assim como o estilo/estilos predominante/predominantes em sua produção.
- d) O autor fazia parte da situação narrada ou estava como observador, de fora? Quais são as marcas no texto que possibilitam essa percepção?
- e) Que sentimentos ou emoções a crônica nos despertou? Raiva, medo, alegria, impaciência, curiosidade, nostalgia (saudades)?
- f) A linguagem era atual? Era de difícil compreensão? O que ou em que passagens as ideias e a narrativa não ficaram claras?
- g) Qual é o assunto central da crônica?
- h) Qual é o objetivo do texto?
- i) O assunto abordado na crônica também pode ser aproximado à realidade da nossa sociedade? Explique:
- j) Identifique a personagem ou os personagens que aparecem na crônica. Como eles estão construídos no texto? Qual o olhar do cronista para eles?

Os resultados obtidos em cada apresentação constituirão um mural com as informações de cada crônica, advindas do trabalho de cada grupo, o qual servirá como forma de avaliar o que os alunos apropriaram do conteúdo. Para isso, o professor também deverá frequentemente

observar o interesse, a participação e principalmente o envolvimento dos alunos durante todo o processo de leitura e produção.

5º MOMENTO

Compromisso social advindo do aprendizado: momento em que professor e alunos percebem a transformação dada pela apropriação do “novo conteúdo/conhecimento” e como o utilizará, de agora em diante, em seu cotidiano. Com relação ao professor, ressaltamos que na sua prática inicial, mesmo que dominando o conteúdo, a sua visão caótica da realidade oriunda das incertezas que os alunos tinham no início, não o permitia-lhe avançar cientificamente, mas agora, a sua postura deve ser de estabelecer próximos elos de aprendizado para que seus alunos continuem avançando na compreensão discursiva e saibam utilizá-la de forma crítica em sua realidade. Aos alunos, trata-se respectivamente de perceber a importância de conhecer/reconhecer os diversos discursos decorrentes das mais variadas esferas sociais e usar suas estratégias de leitura e domínio discursivo para se posicionar de forma crítica à hegemonia ideológica burguesa e estabelecer caminhos para que possa agir de forma autônoma em favor de uma sociedade livre das desigualdades.

- Cada aluno realizará uma síntese do conteúdo estudado, estabelecendo possíveis ações a serem desenvolvidas a partir desse “novo conhecimento”.
(Registros no caderno do aluno)

Fonte: Autoria própria

O trabalho com o gênero crônica, com foco na leitura, pautado sob o conceito dialógico bakhtiniano e guiado pelo alinhamento didático da Pedagogia Histórico-Crítica oportunizou uma reorganização do trabalho do professor de modo que o conhecimento científico tornasse a base fundamental da organização curricular e a mediação docente oportunizasse de forma sistemática e intencional os momentos necessários para o desenvolvimento da leitura e real apropriação do discurso.

Nesse percurso, professor e alunos participam ativamente do estudo, com papéis distintos e práticas sociais iniciais distintas, mas ambos sofrem saltos quantitativos e qualitativos de desenvolvimento com novas e melhores elaborações do objeto de estudo ao término do processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o enorme desafio que a Educação Básica brasileira encontra em realizar um trabalho educativo que prime pela formação de um sujeito desalienado e consciente da necessidade de transformação social, em consonância com a perspectiva da política cultural contra hegemônica, esta dissertação de mestrado teve como problema de pesquisa a seguinte questão norteadora: “Como repensar as propostas didáticas do Livro de Registro de Classe Online (LRCO) para o componente curricular Língua Portuguesa sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica?”.

Diante desta problemática, o presente estudo objetivou trazer um compilado teórico acerca dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica marxista, os fundamentos e contexto histórico da didática e os desafios da organização do ensino norteado por documentos orientadores como a BNCC.

Para a efetivação do postulado, fez-se necessário analisar planos de ação docente/propostas didáticas de língua portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental II, dispostas no LRCO/SEED-PR que orientam o trabalho do professor da rede estadual paranaense. Esta proposta foi conduzida a luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo como meta, repensar o trabalho docente sob esta base teórica, que fundamenta-se nos princípios do materialismo histórico e dialético.

Para melhor conceituar a base teoria e filosófica que norteia este trabalho, iniciamos as primeiras aproximações do pensamento marxista evidenciando-o como fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica, teoria pedagógica que tem como seu principal precursor, Saviani.

Vale destacar que para forjar uma teoria crítica da educação e contra-hegemônica, o autor realizou o percurso de compreender sistematicamente os movimentos teóricos e ideológicos das principais concepções teóricas na história da educação, assim como suas consequências na prática escolar e, principalmente, da educação direcionada às classes populares da sociedade.

Assim, direcionamo-nos, apresentando as teorias do conhecimento pedagógico, classificadas por Saviani (1999) de teorias não críticas e teorias crítico-

reprodutivistas. Esse movimento possibilitou evidenciar que ambas as correntes teóricas articulam integradas aos anseios da sociedade burguesa, atuando em detrimento da manutenção do capital. Logo, foi necessário transpor que é, exatamente com o princípio revolucionário e a favor das classes menos favorecidas economicamente que surge a Pedagogia Histórico-Crítica, concretamente alicerçada no marxismo. Trata-se dos pressupostos sustentadores da PHC, que:

[...] em primeiro lugar, é uma pedagogia que, na luta de classes se situa na perspectiva da classe trabalhadora; em segundo lugar, é uma pedagogia de inspiração marxista; em terceiro lugar, é uma pedagogia que só faz sentido quando vista no engajamento na luta pela superação da sociedade capitalista, pela revolução socialista em direção a uma sociedade comunista. (DUARTE, 2013b, p. 60)

Para dar continuidade a uma proposta que orientasse o trabalho docente, haja vistas à superação das desigualdades, foi imprescindível aprofundarmos a pesquisa para destacarmos a organização histórica que possibilitou o nascimento da didática, seus pressupostos e fundamentos como forma de organizar o ensino. Aqui, objetivamos compreender as origens da didática atual que move o sistema de ensino reproduzindo a sociedade de classes. E nesse sentido, direcionamos nossos olhares pela ótica da PHC a fim de compreender o planejamento do trabalho do professor de modo crítico e contra-hegemônico.

Contrariamente, se fez necessário discorrer sobre a organização do ensino pautado pelos documentos oficiais orientadores e aprofundamo-nos nos conceitos históricos e ideológicos que sustentam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de seus efeitos na prática docente, formando sujeitos, acríticos, adaptáveis ao mercado de trabalho e à disposição do capitalismo. No momento tal, ficou notório o esvaziamento curricular e propostas de ensino intimamente ligadas aos conceitos escolanovistas. Evidenciamos que o documento normatiza e regulamenta o processo de ensino com o ideal de padronizar e preconizar a educação aos filhos das camadas proletárias. Daí a iminente necessidade de se pensar o ensino de forma crítica e a favor dos filhos dos trabalhadores, que é a maioria da população.

Deixado para trás o modelo previsto na BNCC, guiamo-nos pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática, principalmente nos estudos de Saviani e Gasparin, para poder pensar a organização do ensino

reconhecendo os conhecimentos científicos como saberes essenciais para o desenvolvimento humano, à medida que podem ser mediados pela prática docente de modo que professor e aluno sejam transformados no desenvolvimento das práticas sociais.

O que fizemos, não é uma novidade, muito menos se esgotará nesse estudo, mas certamente possibilitará novos estudos para entender esse método histórico-dialético e poder pensar/organizar as práticas escolares de forma significativa, ao mesmo tempo, que promove a apropriação do saber historicamente construído ao longo dos tempos aos alunos oriundos das camadas populares da sociedade.

Tendo completado os estudos acerca dos subsídios teóricos para a elaboração prática, tornou-se possível o desenvolvimento da situação didática para a organização do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Este, foi um marco muito importante do trabalho, pois todo o embasamento teórico utilizado até o momento transfigurou-se de forma sintética em uma possibilidade concreta de ação docente sob a perspectiva da PHC.

E, como tratou-se primeiramente de analisar planos de aula/proposta didáticas do LRCO para, posteriormente, repensar encaminhamentos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica para o componente curricular de língua portuguesa, com foco no desenvolvimento da leitura, no trabalho com o gênero crônica, recorreremos então, aos estudos das concepções de leitura e suas transformações na história do ensino, o que oportunizou esclarecimentos sobre os pressupostos dos diferentes conceitos de leitura e suas influências na história da educação e, principalmente, o conceito dialógico de leitura, fundamentado em Bakhtin, que embasou essa etapa da proposta.

A análise crítica acerca dos planos de aula/propostas didáticas do LRCO evidenciou que a base ideológica que os estruturam tem o mesmo caráter orientador dos livros didáticos, ou seja, dos documentos oficiais, da BNCC e, assim os mesmos encaminhamentos didático-metodológicos que moldam o indivíduo às contínuas mudanças do mercado de trabalho. Seus conteúdos se apresentam de forma rarefeita e fragmentada e a primazia por metodologias que almejam o desenvolvimento de competência e habilidades resplandecem uma proposta escolanovista do “aprender a aprender”.

Tal conclusão dos materiais disponíveis na rede de ensino mostra a importância de todos os professores não reproduzi-los sistematicamente, mas analisá-los criticamente e desenvolver os encaminhamentos didático-metodológicos sem que se tornem mais uma ferramenta de perpetuação dos anseios capitalistas, mas sim, a apropriação de saberes rumo às condições de igualdade.

A produção da proposta didática e a respectiva elaboração prática foram muito enriquecedoras para esse estudo de dissertação de mestrado, uma vez que tornou possível repensar as propostas didáticas do Livro de Registro de Classe Online (LRCO) para o componente curricular língua portuguesa sob o viés da Pedagogia Histórico-Crítica.

O trabalho com os gêneros textuais no cotidiano escolar, com base no dialogismo bakhtiniano permite ao aluno compreender os diferentes discursos, frutos das relações humanas, a significação presente na relação: leitor↔texto↔autor, assim como suas ideologias, uma vez que possibilita a organização de textos orais e escritos na rotina de estudos, colocando cada aluno em comunicação direta com as mais diversas manifestações da linguagem.

O gênero textual crônica oportunizou a aproximação do educando com a leitura, haja vista que esse tipo de texto também se aproxima do dia a dia das pessoas, possibilitando que a mediação do professor pudesse transcorrer pelas dimensões presentes nos temas e assuntos abordados em cada texto e, dessa forma, fazer sentido a busca pelo conhecimento do objeto de estudo.

Cada um dos cinco momentos orientadores do estudo, conduzem professor e aluno à novas elaborações do conteúdo tornando possível a relação entre teoria e prática, assim como possibilidades de novas posturas e ações efetivas na sociedade, uma revolução realizada pelo conhecimento para que, assim, não permita a reprodução da sociedade de classes, premissa da pedagogia das competências e habilidades, do ‘aprender a aprender’, mas conduza cada nova geração de jovens que passa pela escola ao exercício da cidadania de forma crítica e consciente.

Esperamos que os encaminhamentos apresentados nesta dissertação possam orientar a didática em sala de aula e, mais que isso, possam levar os professores e professoras a se posicionarem contrários a toda e qualquer forma de

alienação pautada na ideologia burguesa e possibilitem encaminhamentos para que os alunos compreendam o percurso do conhecimento e suas possibilidades práticas no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, Anair; NUNES, Elvira Maria Alves. A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. In: ALTOÉ, Anair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko. **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 133-150.
- AMORIM, Elaine Regina Aguiar. **Sociologia das contradições sociais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
- ANTES, Gilberto. **A pedagogia histórico-crítica e a formação do sujeito professor crítico**. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 393-410.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010 (1929).
- BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-36.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Garcia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2018.
- CAMARGO, Tassia Lima. **Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão: caminhos e descaminhos (1990-2014)**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

CARVALHO, Maria João de; LOUREIRO, Armando. As plataformas informáticas na organização escolar: modernização ou burocratização? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-19. 2021. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1555/1006>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Pretice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: críticas e proposições. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011.

CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado** – introducción crítica a la didáctica. Madri: Akal, 1990.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-20.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. Coimbra: Edições Almedina, 2015.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vikotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013a.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para-si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.5, n. 2, p. 59-72, 2013b.

DUARTE, Nilton; COLARES, Anselmo Alencar. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática**. Campinas: UNICAMP. 2021. (Curso de Extensão). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jq9RPYvZzO0&list=PLIO3rdVtpBvY2slhYquA1XYEo1IVwHgnN&index=18>. Acesso em: 27 jan. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v.6, n.1, p.55- 66, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. Proposta Pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa** v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lúgia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola. **Concepção marxista de ciência e método**: fundamentos da didática histórico-crítica. Curso de extensão: Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática. 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1lgw7WQ6ghLtTFWHSY9MszvKEnlq91/view>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 233 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio**: a emergência da modernidade na Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GASPARIN, João Luiz. Fundamentos históricos e filosóficos da didática. In: ALTOÉ, Anair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko. **Didática**: processos de trabalho em sala de aula.. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 13-30.

GASPARIN, João Luiz. Processo histórico-cultural. In: ALTOÉ, Anair; NUNES, Elvira Maria Alves. A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. In: ALTOÉ, Anair; GASPARIN, João Luiz; NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko. **Didática**: processos de trabalho em sala de aula.. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010b. p. 97-109.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engen; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de

Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

GUALBERTO, Madma Laine Colares; PACÍFICO, Juracy Machado. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica à Formação e Organização do Trabalho Docente na Educação Infantil. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020203-e020203, 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas: a Ciência da Lógica**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

KATO, Mary. Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos da leitura**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Civilização Brasileira, 1978.

LARA, A. M. B. MOLINA, A.A. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. C. A. GONZAGS, M. T. C. (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011, p. 121 – 172.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 2, 2018.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlo. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LINS, Ana Maria Moura (Org.). **Educação moderna**: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas: Autores Associados, 2003.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica**: um estudo crítico de pedagogias contra hegemônicas brasileiras. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Lavras - MG (UFLA), 2017.

MADEIRA, Ana Maria Gini. **Da produção à recepção**: uma análise discursiva das crônicas de Luís Fernando Veríssimo. 2005. 106 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Programa de Pós-graduação em Letras: estudos linguísticos / Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6ACH9P/1/anamaria_ginimadeira_diss.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 265 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEM, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1 ed. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2020.

MANACORDA, Mario Alencar. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANDELLI, Bruno. Contribuições Marxistas para Teoria da História: a relação entre estrutura e história. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 61-67, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MAZZEU, Lidianete Teixeira Brasil A pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica à formação por competências. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 23, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital, v. 1. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2001, p. 42-43.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: Feuerbach – a oposição entre as concepções materialista e idealista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderli *et al.* São Paulo: Boitempo Fontes, 2012.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Vinicius de. **O exercício da crônica**. In: O Melhor de Vinicius de Moraes. São Paulo, Companhia das letras, 1994.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, Ana Ignez Belem Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento Silveira. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, Juliana Pereira Franco. **O conceito de educação na pedagogia histórico-crítica**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2013.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, [S. l.], vol. 10, p. 01- 54, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432/849>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PELLEGRINI, Domingos. **Crônica brasileira contemporânea**. São Paulo: Salamandra, 2005.

PETENUCCI, Maria Cristina. **Desvelando a Pedagogia Histórico-Crítica**. 26f. Caderno Pedagógico (Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná) – Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação. Pérola – PR, 2008.

PERES, Aparecida de Fátima. Concepções de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga. **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 23-34.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Caroline Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances**, v. 31, n. 1, p. 78-102, 2020.

PIRES, Marília Freita Campos. Artigo Científico: Education and the historical and dialectical materialismo; **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de Leitura**. Campinas, SP: ABL; Mercado de Letras, 1999. p. 169-178.

REZENDE, Lucinea Aparecida; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; MARQUEZ, Letícia. Fotografias e leituras de mundo: arte e educação. **Revista Discursos Fotográficos**. UEL: Londrina – PR, v. 9, n. 15, p. 113-138, 2013.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, Nelson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez \ Autores Associados, 1985.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair; Motta-Roth, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SANCHES, Wilson. **Sociologia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

SANTOS, Raquel Elisabete. O. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?. **Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1980. p. 15-29.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994a, p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. Autores Associados, Campinas – SP, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Demerval. Apresentação. In: LINS, Ana Maria Moura (Org.). **Educação moderna**: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas: Autores Associados, 2003a. p. 1-4.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p.152-180, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Demerval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008b.

SAVIANI, Demerval. Modo de produção e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 1, n. 1, p. 110-116, 2009.

SAVIANI, Demerval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, Demerval. Apresentação. In: GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev., 2ª reimpr. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. XIII-XVI.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: revista de educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Demerval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 720, 2017.

SAVIANI, Demerval. Introdução: a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica marxista. In: **Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática**. Campinas: UNICAMP. 2021. (Curso de Extensão). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9GemD5EnvP0&list=PLIO3rdVtpBvY2slhYquA1XYEo1IVwHgnN&index=5>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SCHNEIDER, C.I. Crônica jornalística: um espelho para a história do cotidiano? **Revista Advérbio**, São Paulo, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim, ROJO, Roxane Helena Rodrigues, SALES CORDEIRO, Gláís. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SUHR, Inge Renate Frose. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TEDESCO, Juan Carlos. Elementos para un diagnostico del sistema educativo tradicional em America Latina. In: UNESCO/CEPAL/PNUD. **El cambio educativo: situación y condiciones**, Informes Finales, 2, 1981.

VASCONCELOS, Jarir Adir. **Fundamentos filosóficos da Educação**. 2. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. "**Construção do conhecimento em sala de aula**". Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo, 1993.