

REGINA MARIA HORTA BARBOSA DE OLIVEIRA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: das propostas
pedagógicas à sua implementação**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/ MS
2007**

REGINA MARIA HORTA BARBOSA DE OLIVEIRA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: das propostas
pedagógicas à sua implementação**

Dissertação apresentada como exigência final
para obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul sob a orientação da Prof^a.
Dr^a. Silvia Helena Andrade de Brito.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE/MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Profª. Drª. Silvia Helena Andrade de Brito

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves

Profª Drª. Elcia Esnarriaga de Arruda

Dedico este trabalho a todas as crianças e jovens brasileiros. Que possam vivenciar um mundo com mais amor, fraternidade e igualdade social.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito, pela dedicação, paciência e compreensão durante todas as etapas da realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, por ter despertado a curiosidade sobre o tema pesquisado e pelas valiosas sugestões que enriqueceram a pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Elcia Esnarriaga de Arruda pelas sugestões e esclarecimentos, durante suas aulas e no decorrer da realização deste trabalho.

A todos os professores e coordenadores do Programa de Pós-Graduação da UFMS que, com dedicação, colaboraram para minha formação.

A todos os colegas de Curso que comigo trilharam uma importante etapa de nossas vidas.

Aos profissionais das escolas pesquisadas que gentilmente colaboraram com a realização desta pesquisa.

Aos meus filhos pela compreensão e paciência com as horas de trabalho retiradas de nossa convivência familiar.

Ao meu companheiro de todas as horas pela compreensão e incentivo durante a etapa de redação desta dissertação.

A Deus, Todo Poderoso, por ter permitido a concretização da pesquisa e me inspirado em todos os momentos da realização deste trabalho.

LISTA DE TABELIAS

Tabela 1: Participação na elaboração e/ou alterações da proposta pedagógica da unidade escolar

Tabela 2: Conhecimento da tendência pedagógica expressa na proposta pedagógica

Tabela 3: Grau de autonomia pedagógica das escolas

Tabela 4: Proposta pedagógica como linha norteadora do trabalho realizado na escola

Tabela 5: Consulta à proposta pedagógica

Tabela 6: Classificação da tendência pedagógica em sala de aula

Tabela 7: Recursos disponíveis para o trabalho pedagógico

Tabela 8: Classificação da biblioteca

Tabela 9: Conhecimento dos profissionais das condições de vida dos alunos e utilização no trabalho diário

Tabela 10: Relação entre os conteúdos do currículo e a vivência cotidiana dos alunos

Tabela 11: Prática social

Tabela 12: Problematização dos conteúdos

Tabela 13: Efeitos da indisciplina em sala de aula

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Questionário para professores das escolas analisadas

Anexo 2: Questionário para equipes técnicas das escolas analisadas

Anexo 3: Entrevista com equipes técnicas das escolas analisadas

[...] a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará a conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir.

Karl Marx

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto a pedagogia histórico-crítica (PHC), enquanto proposta orientadora da organização do trabalho didático e a forma como vem sendo implantada nas escolas da rede pública de Campo Grande/MS. A PHC está situada no quadro das tendências pedagógicas da educação brasileira e vem sendo desenvolvida desde 1983, quando foi lançada por Demerval Saviani. Analisou-se as proposições da PHC, bem como seu desenvolvimento realizado pelos principais seguidores da mesma, com destaque a José Carlos Libâneo, que simplificou o método, proporcionando sua introdução nas escolas de educação básica sob a denominação de pedagogia crítico-social dos conteúdos. Analisou-se, a seguir, as possibilidades de utilização das propostas pedagógicas como ponto de partida para a introdução da PHC nas escolas, buscando-se as possibilidades e limites da sua implantação em escolas públicas e, finalmente, as possibilidades de superação da organização do trabalho didático. Os dados foram obtidos da análise documental no que se refere às propostas pedagógicas, do levantamento bibliográfico da literatura existente sobre a PHC e de entrevistas e questionários respondidos por profissionais das escolas selecionadas para a pesquisa. Questões relativas ao método e às condições nas quais se encontram as escolas apontam tanto para os limites das propostas pedagógicas como ponto de partida para a implementação da PHC nas escolas, quanto mostram os limites da própria PHC como instrumento a ser utilizado durante o trabalho didático e, conseqüentemente, de trazer bons resultados como processo de mediação na luta por transformações sociais.

Palavras Chaves:

Pedagogia histórico-crítica Pedagogia crítico-social dos conteúdos Organização do trabalho didático

ABSTRACT

The present research has for object the historic-critical pedagogy (PHC), while proposal orienting of the organization of the didactic work and the form as it comes being implanted in the schools of the public net of Campo Grande /MS. The PHC is situated in the picture of the critical trends of the brazilian education and comes being developed since 1983, when it was launched by Saviani, D. We have analyzed the theory and the method's beddings of the PHC, as well as its development carried through for the main followers of the proposal, with prominence in Libâneo, J.C., that has simplified the method, providing its introduction in the schools of Basic Education under the denomination of critical-social pedagogy of the contents. It was analyzed, to follow, the uses' possibilities of the pedagogical proposals as starting point for the introduction of the PHC in the schools, searched the possibilities and limits of the implantation of the PHC in public schools and, finally, the possibilities of overcoming the organization of the didactic work. The data had been gotten of the documentary analysis as for the pedagogical proposals, of the bibliographical survey of existing literature on the PHC and of interviews and questionnaires answered for the teachers and teams techniques of the schools selected for the research. Relative questions to the method and the conditions in which if they find the schools and its professionals point in such a way with respect to the unfeasibility of the pedagogical proposals as starting point, how much of the PHC as instrument theoretic and methodológico to be used during didactic work and, consequently, to bring good results as process of mediation in the fight for social transformations.

Key Words :

Historic-critical pedagogy Critical-social pedagogy of the contents Organization of the didactic work

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	21
1 A ORIGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	21
2 AS PROPOSTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	44
3 O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	54
CAPÍTULO II: AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS.....	75
1 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COMO PARTE DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	76
1.1 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	76
1.2 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	83
1.3 A CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA REDE OFICIAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE.....	88
2. A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CAMPO GRANDE.....	93
CAPÍTULO III: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO E SUAS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO.....	116
1 A ATUAL ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO.....	116
2. AS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	126
3 AS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	132
4 AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO.....	139

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
ANEXOS.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objeto a pedagogia histórico-crítica (PHC), enquanto proposta orientadora da organização do trabalho didático e a forma como vem sendo implantada nas escolas da rede pública de ensino de Campo Grande/MS.

A PHC está situada no quadro das tendências críticas da educação brasileira, isto é, aquelas que consideram a educação determinada por condicionantes sociais. Vem sendo desenvolvida desde 1983, quando foi lançada por Dermeval Saviani¹. Originou-se da necessidade, detectada por seu autor, de uma teoria que, embora crítica, não fosse reprodutivista dos valores e das condições impostas pela sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de uma proposta formulada do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora. Pode também ser classificada como uma teoria histórica, por compreender a educação a partir do desenvolvimento histórico da sociedade e por buscar uma concepção histórica do ser humano. É considerada, ainda, segundo Saviani, crítica, por reconhecer que a humanidade é marcada pela historicidade, uma vez que se fundamenta no questionamento de situações que criam contextos explicativos para a existência da educação escolarizada e de suas contradições. Assim, a PHC compreende a educação a partir da análise da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

Além de histórica e crítica, como o nome indica, a PHC pretende ser também revolucionária, por propor que a educação tenha por objetivo a transformação social, considerando as condições impostas pela sociedade capitalista. A transformação, no entanto, seria apenas mediatizada pela educação e não diretamente por ela operada.

Quanto à especificidade da educação, de acordo com a proposta da PHC, entende-se que a função da escola é transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade. Portanto, o elemento central da PHC é o saber objetivo, entendido como o

¹ Dermeval Saviani é natural de Santo Antonio de Posse (SP), nascido em 1944. Graduou-se em Filosofia pela PUC/SP em 1966, onde também se doutorou em Filosofia da Educação em 1971. Obteve o título de livre-docente em História da Educação pela UNICAMP em 1986 e realizou “estágio sênior” na Itália (1994-1995). Desde 1967 é professor do ensino superior. Autor de grande número de trabalhos publicados, recebeu a medalha de mérito educacional do MEC e o prêmio Zeferino Vaz de produção científica. Atualmente é professor emérito da UNICAMP, pesquisador I-A do CNPq e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

saber produzido histórica e culturalmente pelo homem e caracterizado como um saber “metódico, sistemático e científico.” (SAVIANI, 2005b, p. 8).

A proposta da PHC foi apresentada por Saviani, em 1983, no livro *Escola e democracia* (SAVIANI, 2005a)², sendo, na época, denominada “pedagogia revolucionária”. No ano seguinte, sua denominação foi alterada para “pedagogia histórico-crítica”. A proposta foi aprofundada no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2005b)³, publicado pela primeira vez em 1991. Tendo sido a idéia bem recebida no âmbito da academia, suscitou o desenvolvimento de diversas pesquisas, que complementaram a proposta e contribuíram para a sua divulgação. Entre elas destacamos a obra *A democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de José Carlos Libâneo (LIBÂNEO, 1996). Nela o autor parte dos mesmos princípios e diretrizes apresentados por Saviani e lança, em comum acordo com ele, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, que passou a se constituir numa versão simplificada da PHC. Tendo sido amplamente divulgada no interior das instituições de educação básica, foi utilizada, por várias delas, como referencial teórico na elaboração dos pressupostos teórico-metodológicos dos documentos norteadores das ações pedagógicas das escolas, conhecidos predominantemente por propostas pedagógicas ou projetos político-pedagógicos. Desta forma, Libâneo realizou a mediação entre o trabalho de Saviani e os professores, facilitando a apreensão do saber acadêmico e a PHC passou a ser mais conhecida nas escolas com a denominação de pedagogia crítico-social dos conteúdos.

O objetivo geral do presente trabalho foi analisar a PHC e sua implementação em escolas da rede pública de ensino em Campo Grande/MS. Como objetivos específicos, procuramos explicitar as proposições da PHC e analisar as possibilidades de utilização das propostas pedagógicas, como ponto de partida para a introdução da PHC nas escolas. Buscamos, em seguida, analisar as possibilidades e limites da implantação da PHC em escolas públicas e, ainda, as possibilidades de superação da atual organização do trabalho didático.

Justificamos a realização desta pesquisa pela contribuição que poderá trazer para a reflexão de educadores na realização de suas práticas pedagógicas.

² Atualmente, na 37ª edição.

³ Atualmente, na 9ª edição.

Atingiu-se no Brasil, recentemente, a “universalização do ensino fundamental”. Com relação à esta questão, Saviani (2002, p.3) afirma:

[...] Isso não é universalizar o ensino fundamental. Universalizar significa não apenas garantir o acesso, mas também a conclusão. Quando o MEC concluiu que o acesso tinha sido universalizado, decidiu que precisava universalizar a conclusão. Mas como fazer isso sem precisar investir muito? Aí vêm os mecanismos todos de promoção automática, maquiagem estatística, os ciclos ... A questão passa a ser segurar as crianças na escola para ostentar índices estatísticos [...]

Esses mecanismos de promoção automática e maquiagem estatística têm, em muito, contribuído para dificultar o acesso dos alunos ao conhecimento, pois os professores recebem muitas crianças despreparadas para a série que cursam. Além disso, devem preocupar-se, prioritariamente, em aprovar todos os seus alunos, sendo obrigados a deixar de lado o aprofundamento dos conteúdos em função de recuperar paralelamente aqueles alunos com mais dificuldades, a fim de que possam ser promovidos. Acrescenta-se a essa questão a necessidade do espaço escolar como local de assistência social às crianças e jovens da sociedade atual, constituindo-se, a escola, em um lugar adequado para alimentação, lazer, assistência à saúde, além de outros benefícios que contribuem para minimizar os problemas sociais atualmente existentes. Assim, crianças da classe trabalhadora freqüentam as escolas por uma imensa variedade de razões além das estritamente pedagógicas, o que contribui para o desinteresse dos alunos pelos conteúdos estudados e aumento dos problemas enfrentados. A constatação dessas questões desencadeou a presente pesquisa, buscando analisar a organização escolar que melhor se adequasse ao enfrentamento dos problemas detectados. Buscamos, então, na literatura educacional, um histórico das tendências pedagógicas predominantemente utilizadas na educação nacional, bem como propostas inovadoras e alternativas para o desenvolvimento da prática pedagógica, das quais selecionamos as que, na nossa opinião, mais se adequavam aos interesses da classe trabalhadora.

Entre as propostas analisadas, selecionamos o projeto educacional de Saviani, conhecido por pedagogia histórico-crítica. Buscamos, então, suas proposições, bem como o seu desenvolvimento nas duas últimas décadas. Destacamos alguns de seus seguidores e explicitamos suas contribuições ao projeto da PHC, como Libâneo (1996), que divulgou a

proposta; Gasparin (2003), que detalhou o método didático proposto, traduzindo os princípios da teoria para a prática docente; Santos (2005), que recomendou o método para o ensino de Ciências; Scalcon (2002), que articulou a psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica e Afonso (1996), que descreveu uma experiência por ela realizada com a PHC.

Além dessas obras, com grande relevância para as análises realizadas, foi abordada a proposta de Alves (2001a) para a mudança de toda a organização do trabalho didático, envolvendo a estrutura da escola, o relacionamento entre professores e alunos e os recursos utilizados na área educacional.

Pretendemos com este trabalho fazer um balanço da PHC, relacionando-o à investigação da organização do trabalho didático, procurando contribuir para uma reflexão sobre a teoria, planejamento e prática nas escolas de educação básica e para dar um passo à frente na busca por transformações sociais.

Utilizamos como ponto de partida as propostas pedagógicas que devem existir como documentos em todas as escolas de educação básica, aproveitando seu caráter contraditório. Verificamos, a seguir, a implementação da PHC em duas escolas públicas de Campo Grande/MS, que haviam expressado utilizar os princípios da PHC em suas propostas pedagógicas. Procuramos, então, analisar as possibilidades e limites da utilização das propostas pedagógicas e da adoção da PHC enquanto tendência pedagógica utilizada para orientar o trabalho do corpo docente. Finalizamos analisando a atual organização do trabalho didático e suas possibilidades de superação.

Para a apropriação do objeto foi necessária a exploração das fontes a ele pertinentes. Estas foram documentos oficiais nacionais, estaduais e municipais; entrevistas e questionários, anexos ao trabalho, realizados nas escolas selecionadas, além de diversas obras que embasaram a PHC ou dela se originaram. Entre as primeiras destacamos os principais autores que fundamentaram Saviani ao propor a PHC, como Marx, Gramsci e Snyders.

Para a verificação da implementação da PHC, selecionamos duas escolas públicas localizadas em Campo Grande/MS, sendo uma municipal e outra estadual. Para a seleção das instituições, levamos em consideração os princípios expressos nas propostas pedagógicas que se identificavam com as idéias de Saviani, embora a denominação da

tendência pedagógica utilizada pelas escolas tenha sido a escolhida por Libâneo, ou seja, pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Analisamos as propostas pedagógicas de cada uma das instituições selecionadas, principalmente no que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos contidos no documento, dos quais transcrevemos os trechos que melhor expressaram a concepção do trabalho pedagógico proposto para a escola. Elaboramos questionários e entrevistas semi-estruturadas para serem respondidos por professores e membros das equipes técnicas de ambas as escolas, os quais estão anexados ao trabalho. Alguns dos profissionais, entre os que não trabalham em sala de aula, responderam oralmente à entrevista, que foram gravadas em fita K-7. Os trechos mais relevantes foram transcritos para melhor esclarecer os resultados.

Algumas dificuldades foram enfrentadas para realizar a pesquisa. Percebemos, em vários profissionais, um certo receio ao se pronunciarem tanto escrita quanto oralmente. Alguns não queriam se identificar, outros perguntavam se suas respostas não seriam do conhecimento de seus superiores hierárquicos, outros, ainda, pareciam responder de acordo com o que fosse mais conveniente para a sua posição profissional. Tais fatos dificultaram a interpretação dos resultados, embora não tenham impedido a percepção da realidade apresentada. Os dados obtidos foram tabulados e apresentados, juntamente com algumas interpretações dos mesmos.

Como referencial teórico procuramos seguir as orientações de Alves (2006) e colocarmo-nos no campo da ciência da história, adotando uma perspectiva que considera o caráter histórico de todas as criações humanas. Procuramos ainda captar as contradições existentes nos depoimentos dos profissionais das escolas e nos documentos analisados e associá-los ao movimento da história, determinado pela luta de classes.

Considerando a educação inserida na sociedade capitalista e concebida como totalidade, preocupamo-nos em apreender as leis gerais que dão movimento ao modo de produção capitalista e buscamos as categorias que melhor explicavam o objeto pesquisado. Partimos das categorias econômicas que expressam a natureza das relações sociais de nossa época, a fim de captar a historicidade dos fatos e, a partir daí, levantamos as categorias secundárias, visando apreender o movimento do real em pensamento.

Ao historicizarmos o objeto de pesquisa procuramos reproduzir a forma pela qual o movimento do social o atravessa e nele se realiza, como preconizou Alves (2006, p. 4): “Se, no presente, o objeto deve ser tomado como o resultado de todo o processo que o produziu, eis a historicidade revelada.”

Segundo Alves (2005, p. 5-6), “A abordagem científica define-se pelas categorias de análise que presidem a interpretação; vale dizer, define-se pela teoria da qual decorrem essas categorias.” Portanto, a teoria constitui o objeto de conhecimento.

A pesquisa proposta pressupõe diversas categorias que melhor explicitam o objeto e esclarecem suas relações com o contexto histórico-social do modo de produção capitalista. As categorias fundamentais que foram utilizadas na pesquisa, conforme proposto por Cury (1987, p. 21-29) são: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. Outras categorias surgiram em decorrência da abordagem teórico-metodológica escolhida, tais como historicidade, capital, mercado, trabalho, tendência pedagógica, trabalho didático e a própria organização do trabalho didático, que foi analisada como categoria.

De acordo com Cury (1987, p. 87), o modo próprio como a educação se desenvolve, ao articular-se contraditoriamente pelas relações sociais com a totalidade representada pela sociedade capitalista, precisa ser interpretado por meio de um conjunto de elementos, a fim de não passarem por meras abstrações. Esses elementos são os elos mediadores entre a educação e a totalidade. O papel mediador da educação permite pensá-la no conjunto das relações sociais próprias de uma dada sociedade. Se o pressuposto desta sociedade são as relações sociais inerentes ao capitalismo, então, a educação deve ser diretamente associada com as necessidades da produção social. A educação e sua análise, portanto, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção.

Além disso, a articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir.

A categoria da contradição é a base da metodologia proposta. É o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento do real, sendo o motor

interno do desenvolvimento. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta o elemento-chave da sociedade. Negá-la no movimento histórico é falsear o real. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência de seu contrário, como determinação e negação do outro. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior.

Certas ações políticas exercidas em direção a um resultado previsto produzem as vezes o contrário, evidenciando-se a contradição. Esta mostra que o movimento do real não é produto do pensamento, mas da luta de classes que movimenta a história, como afirmaram Marx e Engels (1998, p. 66): “A história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes”. Neste sentido, procuramos analisar as possibilidades de utilização das propostas pedagógicas como instrumento da luta de classes para, a partir delas, buscarmos as possibilidades da introdução de inovações educacionais, partindo-se desses instrumentos.

Outras categorias revelaram-se também importantes no decorrer do trabalho. Entre elas, destacamos a mediação, a qual serviu de base para Saviani conceituar a educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2005a, p. 74). Da mesma forma, a reprodução tornou-se fundamental, já que a PHC tem como uma de suas preocupações a de não reproduzir, pela educação, as relações sociais capitalistas.

Segundo Alves (2001a), ao se utilizar a abordagem metodológica marxista, destacam-se com importância fundamental as categorias historicidade e totalidade. Sobre elas, o autor afirma:

Elas não são exclusivas, porém, ao serem enfatizadas, permitem a explicitação de aspectos importantes do tratamento teórico-metodológico dado ao objeto. A totalidade para efeito de ilustração, por se identificar com a própria sociedade capitalista, impõe, previamente ao esforço de análise da educação e da escola, o entendimento das leis que regem o funcionamento dessa forma histórica de organização social dos homens [...] a compreensão do social, pelo acesso à totalidade em pensamento, é a condição para que o homem compreenda não só a si mesmo, mas todas as atividades humanas e os seus resultados, inclusive a educação (ALVES, 2001a, p.18).

De fundamental importância para as análises realizadas foram as categorias capital e trabalho e, em decorrência, o mercado, uma vez que a relação entre as duas primeiras dá origem a todas as formas de desigualdade existentes na sociedade.

As tendências pedagógicas receberam ênfase como categoria, já que a intenção do autor da PHC foi situá-la dentro do quadro das tendências já manifestadas na educação nacional, possivelmente elevando-a à posição hegemônica.

O trabalho didático ou trabalho pedagógico foi, também, analisado como categoria procurando atribuir a ele o sentido de todo o trabalho estritamente pedagógico realizado no interior das instituições educacionais.

Por fim, a organização do trabalho didático é considerada como categoria porque corresponde a uma condição concreta de cada tempo e local, ganhando sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social. Surge da análise de uma multiplicidade de fenômenos e pretende um alto grau de generalidade, estando em constante movimento e expansão.

A origem da investigação da organização do trabalho didático como categoria foi detectada no livro *A produção da escola pública contemporânea* (ALVES, 2001a), na qual o autor faz uma crítica à organização do trabalho didático atualmente vigente, acusando-a de anacrônica. O trabalho foi aprofundado em obra subsequente, *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas* (ALVES, 2005), onde o autor desvendou a historicidade das formas de organização do trabalho didático, revelando seus vínculos com a organização técnica do trabalho.

Alves (2005) enfatiza a importância de se objetivar o conteúdo conferido por ele à expressão organização do trabalho didático, criando as condições para que ela ascenda ao plano de categoria de análise. O autor afirma:

[...] Na direção da argumentação desenvolvida, a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, desde o momento em que é produzida no campo da educação. Mas é de importância essencial para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais onde elas se realizam. Constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica. Daí, também, a sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais, importantes para a revelação das relações sociais, traz para a discussão da educação e da escola uma contribuição significativa para o desvelamento das relações mais amplas que as permeiam (ALVES, 2005, p. 10).

É preciso considerar também que, ao procurar desvelar o objeto de pesquisa, são necessárias diversas operações de síntese e análise que devem esclarecer as dimensões da realidade. Todos os objetos e fatos possuem duas dimensões: uma imediata, que

percebemos de forma direta e uma mediata, que descobrimos por meio do método analítico, pois a análise desvenda as mediações que constroem e que estruturam os fatos à nossa volta. A análise das mediações revela outro constituinte importante da realidade: a contradição. Esta é reconhecida pela dialética como o princípio básico do movimento pelo qual os seres existem.

Uma vez descrito o objeto e apresentados os objetivos de sua análise, bem como a metodologia utilizada na pesquisa, passamos, agora, a apresentar as partes que compõem o presente trabalho

No primeiro capítulo apresentamos a PHC, analisando sua origem, o contexto histórico no qual surgiu, suas proposições, os principais teóricos e teorias que inspiraram Saviani a propor a PHC, bem como seu desenvolvimento a partir do lançamento até os dias atuais.

No segundo capítulo buscamos a conceituação de proposta pedagógica. Procuramos analisar o momento histórico que determinou a existência das mesmas e os motivos que levaram à determinação da elaboração das propostas pedagógicas nas escolas de educação básica. Mostramos, ainda, a trajetória realizada pelas escolas estaduais e municipais de Campo Grande durante a elaboração de suas propostas pedagógicas.

No terceiro capítulo descrevemos a organização do trabalho didático verificada atualmente e procuramos analisar as suas possibilidades de superação por meio da utilização das propostas pedagógicas como ponto de partida para a introdução de inovações educacionais. A seguir, analisamos os limites e possibilidades da utilização da PHC na mediação rumo às transformações sociais. Finalizamos com considerações sobre as possibilidades de superação da atual organização do trabalho didático.

Apresentamos, ao final do trabalho, algumas considerações sobre as questões que o nortearam, juntamente com reflexões de mudanças no trabalho didático atualmente vigente nas escolas públicas. Encerramos com anexos dos questionários e entrevistas usados durante a pesquisa.

CAPÍTULO I

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O objetivo deste capítulo é analisar a proposta de desenvolvimento do trabalho escolar denominada pedagogia histórico-crítica (PHC), tendo em vista a ampla discussão que a cerca, bem como a sua presença enquanto princípio orientador em propostas pedagógicas de inúmeras instituições de ensino.

Analizamos sua origem, o momento histórico em que surgiu e suas proposições, a partir da análise dos livros que a lançaram: *Escola e Democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ambos de Dermeval Saviani. Descrevemos as propostas de trabalho que envolvem a PHC, tais como o método empregado, a importância dos conteúdos, o papel do professor e os elementos materiais preconizados para a sua implementação. Buscamos os principais teóricos que inspiraram o autor a propor um novo projeto pedagógico com a intenção de superar por incorporação as demais tendências predominantes na história da educação brasileira. Finalizamos o capítulo apresentando o desenvolvimento da PHC, com a análise de diversas obras dos seguidores de Saviani que se propuseram a complementar seu trabalho. Entre esses autores, destaque foi dado a José Carlos Libâneo, com a obra *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*, por ter sido um autor que em muito contribuiu para a divulgação da PHC no interior das instituições de educação básica, tornando o termo pedagogia crítico-social dos conteúdos, por ele proposto, mais conhecido nas escolas do que sua denominação original: pedagogia histórico-crítica.

Pretendemos, assim, reunir diversos textos encontrados sobre o tema a fim de analisar as possibilidades de implementação da PHC em escolas de educação básica da rede oficial de ensino.

1 A ORIGEM DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica foi lançada por Dermeval Saviani no início da década de 1980, após realizar uma análise das pedagogias por ele chamadas de não-críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, bem como das visões

crítico-reprodutivistas, expressas na Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, proposta por Bordieu e Passeron (1970), na Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado de Althusser (19--) e na Teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet (1971).

Saviani classifica, então, sua teoria como crítica não-reprodutivista após demonstrar que, enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da exclusão social⁴, por ele chamado de *marginalidade*, por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas situam a razão do suposto fracasso escolar dentro da própria escola. Para as teorias crítico-reprodutivistas, na sociedade capitalista, na verdade, sendo a escola um instrumento de reprodução das relações de produção, necessariamente reproduz a dominação e a exploração, daí seu caráter excludente e seletivo. Com as teorias descritas, passa-se de um poder ilusório da educação para a impotência e o problema permanece. Saviani anuncia, então, a possibilidade de uma teoria da educação que use a escola como um instrumento mediador, embora limitado, para a superação do problema da marginalidade. Assim, Saviani afirma:

Uma teoria do tipo acima enunciado impõe-se a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. [...] No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2005a, p. 31).

O autor da pedagogia histórico-crítica explicita as relações entre educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática

⁴ A expressão exclusão social, várias vezes utilizada neste trabalho, bem como o termo marginalidade, usado por Saviani, referem-se à parte da sociedade que não tem acesso aos bens de consumo necessários à vida atual, tais como alimentação adequada, acesso à Internet, etc. Refere-se também às crianças que abandonam as escolas em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial. Para a marginalidade, Saviani (2005a, p. 3) cita dados de 1970, quando, segundo Tedesco (1981), cerca de 50% dos alunos das escolas primárias da América Latina abandonavam-na nesta situação.

social. Desta forma, derruba a visão idealista da educação como solução para os grandes problemas da humanidade, como a violência, o desemprego, a miséria, a exclusão social, entre outros. Saviani teve, então, sua teoria amplamente difundida no meio acadêmico, o que levou ao seu desenvolvimento com o lançamento de diversas obras nela baseadas.

A idéia da PHC foi inicialmente divulgada em 1983, com o lançamento da primeira edição do livro *Escola e democracia*, de Dermeval Saviani. A obra resultou da compilação de alguns textos anteriormente publicados⁵ e, segundo o autor, pretendeu contribuir para a compreensão sistemática e crítica das teorias da educação.

À época da publicação de *Escola e democracia* vivia-se, no plano político nacional, o fim da Ditadura Militar, conquistava-se a anistia, as eleições diretas para governadores e a iminente campanha das “diretas já” para a Presidência da República. Vivia-se, portanto, uma situação de grande efervescência, com ampla mobilização dos educadores, esperançosos por significativas mudanças para a educação e em todos os setores da sociedade brasileira. A obra inseriu-se, então, neste debate, pelo seu conteúdo polêmico e por trazer novas perspectivas para a educação, além de contribuir para uma melhor compreensão das questões pedagógicas, oferecendo aos leitores uma sistematização das principais teorias educacionais.

Mesmo com a reversão das expectativas otimistas, que ocorreu nas décadas seguintes, com o descrédito na política e a precarização das condições de trabalho na área educacional, a obra foi diversas vezes reeditada, atingindo, em 2005, sua 37ª edição.

A denúncia da escola nova, que fortemente marcou o livro *Escola e democracia*, foi uma estratégia utilizada por Saviani para situar o âmbito no qual se encaixava a sua proposta, dentre as tendências pedagógicas até então verificadas, como afirma o autor:

A denúncia da Escola Nova foi apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia dominante, então caracterizada como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista (SAVIANI, 1985, p. xv).

⁵ “As teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina”, publicado originalmente em Cadernos de Pesquisa n. 42, agosto/82, da Fundação Carlos Chagas; “Escola e democracia (I)” e “Escola e democracia (II)” que reproduzem respectivamente os artigos “Escola e democracia ou a Teoria da Curvatura da Vara”, ANDE, 1981 e “Escola e democracia: para além da ‘Teoria da Curvatura da Vara’”, ANDE, 1982; “Onze Teses sobre Educação e Política”, escrito especialmente para integrar a publicação do livro, melhor explicando as relações entre educação e política, de fundamental importância em todas as questões tratadas.

A intenção de Saviani foi a de denunciar as formas disfarçadas de discriminação educacional e, ao mesmo tempo, anunciar a possibilidade de uma pedagogia que possivelmente contribuísse para a superação das desigualdades sociais. O autor não nega à escola nova o seu caráter progressista em relação à escola tradicional. Entretanto, demonstra que, como proposta burguesa, a escola nova articula em torno dos interesses da burguesia seus elementos progressistas e os utiliza na luta pela hegemonia, procurando subordinar aos interesses da classe dominante, os anseios da classe trabalhadora.

Duas obras de Saviani anteriores à *Escola e democracia* delinearam o pensamento do autor, no sentido de propor as bases de sua pedagogia: *Educação brasileira: estrutura e sistema* e *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. A primeira, publicada em 1973, discute a existência ou não de um sistema educacional brasileiro, devido à preocupação de Saviani com a necessidade de adequação da educação à realidade da classe trabalhadora e sua destinação à promoção do homem. Partindo da hipótese de tal inexistência, o autor propõe o estabelecimento de fundamentos capazes de contribuir para a construção de um sistema efetivamente destinado à grande maioria dos brasileiros. Seu próximo passo foi a análise da importância da filosofia ou da ação reflexiva na realização das mediações necessárias para configurar uma educação empenhada na promoção do homem. Esta análise Saviani apresenta na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, publicada em 1980, onde o autor demonstra que a passagem à consciência filosófica possibilita o estabelecimento de uma nova hegemonia na sociedade, tendo a educação um papel peculiar na elevação do nível cultural da classe trabalhadora. Saviani realça o método como o caminho mais adequado para a superação das concepções de mundo burguesas, apontando a utilização da lógica e do método dialético em contraposição à lógica formal. Nesta obra o autor evidencia também que a educação deve buscar nas ciências elementos que permitam estruturar técnicas adequadas para se atingir os objetivos propostos.

Para melhor esclarecer a origem da PHC, descrevemos a seguir as obras de Dermeval Saviani que lhe deram origem e a divulgaram, *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.

Em 1983, Saviani avança na elaboração de uma teoria efetivamente crítica e publica, com grande relevância na história da educação brasileira, o livro *Escola e*

democracia. A obra surge na época em que o Brasil iniciava o período da Nova República, quando surgiram possibilidades de se discutir soluções para a educação brasileira usando como apoio teorias de base marxista. Saviani responde às necessidades históricas do momento e tem sua obra recebida como o que havia de mais avançado, em termos de teoria, para as transformações educacionais esperadas na ocasião.

O autor faz uma análise crítica da situação educacional brasileira na perspectiva da luta de classes, considerando a educação dentro do contexto histórico da sociedade capitalista. Procura demonstrar que a escola, tal como foi concebida pelo liberalismo, não poderia levar à equalização social, conforme afirmava o discurso liberal. Inclusive a escola nova, acreditada pelos educadores como capaz de resolver todos os problemas encontradas pelos professores em sala de aula, foi por ele criticada. Sugeriu, ainda, que a educação poderia contribuir para a reprodução da ordem social vigente, da forma como haviam discutido alguns pesquisadores franceses como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establiet. Estes autores teriam criado um clima de desilusão com relação ao poder da escola e desanimado os educadores no sentido de exercerem eficientemente sua profissão. Saviani, então, propõe um novo projeto para a educação brasileira, apresentando uma nova didática baseada na prática social, que seria capaz de conscientizar a classe trabalhadora e formar cidadãos conscientes, prontos a contribuir para a transformação social. Pela primeira vez, no Brasil, publicava-se uma obra que pretendia superar a situação precária constatada nas escolas públicas, após a experiência do escolanovismo.

O autor inicia sua obra apresentando a questão da marginalidade ou exclusão social relativamente ao fenômeno da escolarização, procurando interpretar e explicar o analfabetismo e o semi-analfabetismo nos países da América Latina, bem como o posicionamento das teorias da educação diante da situação constatada. No que diz respeito à marginalidade, Saviani classifica as teorias educacionais em dois grupos: teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação dos problemas sociais e teorias que consideram a educação um fator de discriminação social, contribuindo para a exclusão. Em ambos os casos procura-se relacionar educação e sociedade, sendo que o primeiro grupo de teorias considera a sociedade harmoniosa, sendo a marginalidade um fenômeno acidental que afeta individualmente alguns de seus membros, mas que pode e deve ser corrigida por meio da educação, dando à esta uma

ampla margem de autonomia em face da sociedade. Estas teorias foram denominadas pelo autor de *teorias não-críticas*. No segundo caso, as teorias consideram a luta de classes existente na sociedade associada às condições de produção da vida material, sendo a marginalidade entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, onde a classe que detém maior força se apropria dos resultados da produção social, relegando às demais a condição de marginalizadas. Neste caso, a educação cumpre a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização, tendo sido denominadas essas teorias de *crítico-reprodutivistas*. Saviani, assim, ousou posicionar-se contra as duas tendências predominante da época, que consideravam a educação como capaz de resolver os problemas de uma nação, aproveitando-se da abertura política que lhe permitia discutir essa questão sem correr o risco de ser exilado, como acontecera a Paulo Freire quando, anteriormente, propôs a *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) para libertar a classe trabalhadora da dominação burguesa.⁶

Entre as teorias não-críticas, o autor apresenta primeiramente a pedagogia tradicional⁷. Este termo é usado por ele para indicar os princípios pedagógicos que orientaram a formação dos sistemas nacionais de ensino, organizados segundo o princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, visando consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão e alcançar uma sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os homens, era necessário vencer a ignorância, o que poderia ser feito por meio do ensino escolar. Segundo Saviani, para a escola tradicional

[...] a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice desta grande obra. **A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos**

⁶ Paulo Freire foi um dos autores nacionais de grande divulgação que, antes de Saviani, buscou superar a exploração da classe trabalhadora por intermédio da educação, propondo teorias educacionais polêmicas, embora identificadas predominantemente como escolanovistas.

⁷ A denominação escola tradicional foi atribuída pelos escolanovistas, ao fazerem a crítica à educação então vigente. Teria surgido no século XIX, inspirada nos princípios liberais de “educação para todos”.

alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2005a, p. 6, grifos nossos).

Discordamos de Saviani no ponto em que ele afirma ser a escola tradicional centrada no professor. Conforme constatou Alves (2001a), analisando a materialidade da escola, os docentes realizam seu trabalho orientados pelos manuais didáticos, e baseados nos conteúdos por eles veiculados, o que nos leva a crer que o ponto central do trabalho didático não está no docente e sim nos manuais didáticos por ele utilizados. Como a escola dita tradicional sempre esteve organizada em função destes instrumentos, podemos concluir que foi centrada nos manuais didáticos e não no professor. Pela mesma razão, o acervo cultural, ao qual se refere o autor, também foi vulgarizado, por ser excessivamente simplificado e adequado aos interesses da sociedade capitalista.

Segundo Saviani, a escola tradicional, logo após o entusiasmo dos primeiros tempos, foi alvo de inúmeras críticas, principalmente por não ter conseguido realizar a universalização do ensino, um dos lemas da sociedade burguesa. Originou-se, assim, a pedagogia nova, baseada nos princípios do movimento escolanovista, que teve como ponto de partida as críticas ao sistema anterior. Esta teoria manteve a crença no poder da escola e em sua função de equalização social, portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade pela via da escolarização. No entanto, a marginalidade deixou de ser vista predominantemente sob o ponto de vista da ignorância e o marginalizado passa a ser o rejeitado que não é aceito pelo grupo ou pela sociedade em seu conjunto. Nas palavras do autor:

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto (SAVIANI, 2005a, p. 7).

A teoria defende um tratamento diferencial a partir da constatação das diferenças individuais, não apenas biológicas ou de classe, mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo. Marginalizados são “os anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os tipos, embora a anormalidade seja considerada um fenômeno natural. A educação, como instrumento de

equalização social, corrigiria a marginalidade na medida em que cumprisse a função de adaptar os indivíduos à ordem vigente, contribuindo para a constituição de uma sociedade onde todos se aceitam mutuamente e respeitam-se na sua individualidade específica. Segundo Saviani (2005a, p. 9):

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Para que a concepção exposta fosse colocada em prática, a organização escolar precisaria de uma ampla reformulação. Ao invés de classes sob a responsabilidade de um professor que deveria transmitir seus conhecimentos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre. O professor deveria ser um estimulador e um orientador da aprendizagem dos alunos e esta seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e destes com o professor. Para tanto, o professor deveria trabalhar com pequenos grupos de alunos e num local dotado de grande número de materiais didáticos, mudando o aspecto sombrio da escola, disciplinado e silencioso, para um ambiente alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. Esse modelo de escola, segundo Saviani, não conseguiu alterar a organização do trabalho verificada nas escolas e a escola nova organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou em núcleos muito bem equipados, freqüentados por pequenos grupos de alunos oriundos da classe dominante. Sobre a questão, Saviani afirma:

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isso porque, além de outras razões, implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional. Com isso, a “Escola Nova” organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências

também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2005a, p. 10).

Assim, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a escola nova, segundo Saviani, o agravou. Ao focar a qualidade do ensino⁸ deslocou o eixo de preocupação do âmbito político para o técnico-pedagógico, cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

Podemos acrescentar ao pensamento de Saviani, baseados em estudos de Alves (2001a), que, quando a escola tradicional cedeu espaço para as idéias escolanovistas, não se preocupou em mudar o principal instrumento de trabalho do professor: o manual didático. Desta forma, continuou divulgando conhecimentos vulgarizados, ao serem simplificados e adaptados pelos manuais, não revelando aos alunos o verdadeiro movimento da história, presente, apenas, nas obras clássicas⁹. Portanto, a escola nova não contribuiu para melhorar o ensino oferecido à classe trabalhadora.

Quando a pedagogia nova, de acordo com Saviani, começou a manifestar os primeiros sinais de exaustão, não atingindo os objetivos previstos por seus seguidores, surgiram, de um lado, tendências para desenvolver uma “escola nova popular”, representada principalmente pelas pedagogias de Freinet e Paulo Freire, enquanto que, de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, buscando a eficiência instrumental que acabou por articular-se numa nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, da

⁸ A expressão qualidade do ensino é usada por Saviani para se referir aos índices de escolarização, semi-analfabetismo e analfabetismo potencial.

⁹ “Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc. que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstitua a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz.” ALVES (2001b, p. 27).

eficiência e da produtividade, defendendo a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho das fábricas, pretendia-se a racionalização do trabalho pedagógico. Segundo Saviani (2005a, p. 12): “Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.”

De acordo com Saviani, para a pedagogia tecnicista era importante operacionalizar os objetivos e mecanizar o processo, dando origem a propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Desenvolve-se também a tendência ao parcelamento pedagógico, com a especialização de funções e a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados. O elemento principal do processo não é mais o professor, como na pedagogia tradicional, nem o aluno, como na pedagogia nova, mas a ênfase é dada à organização racional dos meios, embora estes não mais estejam a serviço da relação professor-aluno, como na pedagogia nova. A relação que se estabelece é inversa: são os meios que definem o que deve ser feito, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Segundo Saviani (2005a, p. 13),

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Da mesma forma que consideramos nas tendências pedagógicas anteriormente tratadas, podemos afirmar, com base nos estudos realizados por Alves (2001a), que o elemento principal na pedagogia tecnicista também foi o manual didático. Este sempre serviu de base para a elaboração dos planejamentos e para a orientação dos especialistas, ditando todo o trabalho realizado em sala de aula.

Voltando a Saviani, na pedagogia tecnicista, a marginalidade não é identificada com a ignorância nem com o sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente, isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para resolver o problema da

marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. Portanto, a educação deve proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas necessárias ao sistema social. Do ponto de vista pedagógico, o importante é aprender a fazer:

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente [...], isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim estará ela cumprindo sua função de equalização social (SAVIANI, 2005a, p. 13).

A pedagogia tecnicista, segundo o autor, exige das escolas uma reorganização que passa por uma crescente burocratização, pois acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planejadamente. O magistério passou a ser submetido a um sufocante sistema de planejamento com resultados visivelmente negativos e o problema da marginalidade não foi resolvido.

Saviani passou, a seguir, a analisar as teorias crítico-reprodutivistas. Essas teorias postulam não ser possível entender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais. A função própria da educação consiste na reprodução da sociedade na qual ela se insere. Segundo essa visão, todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola tem desempenhado: reforçar o modo de produção capitalista. O autor reproduziu em *Escola e democracia* três dessas teorias, que foram apresentadas por pesquisadores franceses, conhecidos como reprodutivistas: Bourdieu e Passeron; Althusser; Baudelot e Establet.

A primeira delas, a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron (1970), toma como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e por ela determinada, forma-se um sistema simbólico, cujo papel é reforçar as relações de força material. O reforço da violência acontece pela sua conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade, pelo desconhecimento de seu caráter de violência explícita. A violência simbólica é a dominação econômica e cultural exercida pela classe dominante sobre a

classe dominada e manifesta-se de diversas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais, etc.; pregação religiosa; atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar, etc. Partindo da teoria geral da violência simbólica, Bourdieu e Passeron buscaram explicitar a ação pedagógica como imposição arbitrária da cultura da classe dominante à classe dominada. Para exercer essa imposição é necessária a autoridade pedagógica, poder arbitrário que, pelo fato de ser desconhecido como tal, é objetivamente reconhecido como legítimo. A autoridade pedagógica realiza-se pelo trabalho pedagógico, ato de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica. Portanto, de acordo com a teoria, a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural atinge-se especificamente a reprodução social. Para Saviani (2005a, p. 21):

[...] De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.[...] Eis a função logicamente necessária da educação. Não há outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma pela qual ela dissimula e, por isso, cumpre eficazmente a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforço dos interesses dominantes.

A segunda teoria crítico-reprodutivista apresentada por Saviani (2005a) é a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), desenvolvida por Althusser. Segundo essa teoria, a ideologia materializa-se em aparelhos ideológicos de Estado, sendo o de posição dominante na sociedade capitalista o Aparelho Ideológico Escolar. A escola constitui o melhor instrumento para a reprodução das relações de produção do tipo capitalista, por atuar sobre todas as crianças de todas as classes sociais e inculcar-lhes durante anos os saberes envolvidos na ideologia dominante. Nas palavras do autor:

O fenômeno da marginalidade inscreve-se no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social, constitui um mecanismo

construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses (SAVIANI, 2005a, p. 23-24).

A terceira teoria crítico-reprodutivista discutida por Saviani (2005a) é a teoria da escola dualista. Esta teoria, elaborada por Baudelot e Establet (1971), busca mostrar que a escola, apesar de sua aparência unitária e unificadora, é dividida em duas grandes redes correspondentes à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. A função da escola é a inculcação da ideologia burguesa que é feita de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa; o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. Portanto, o papel da escola não é o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Como o proletariado dispõe de uma força autônoma e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia proletária e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Segundo Saviani (2005a, p. 27-28),

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão *impedir* o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Conseqüentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária.

As teorias crítico-reprodutivistas, conforme detalharemos mais adiante, foram trazidas para o Brasil respondendo à necessidade histórica estabelecida pelo contexto da ditadura militar, que desencadeou movimentos estudantis no final da década de 1960, visando mudar as bases da sociedade. Criou-se, então um clima de desilusão entre os educadores e a situação vivida favorecia a elaboração de uma nova proposta. Tal contexto teria contribuído para a excelente acolhida da teoria alternativa proposta por Saviani.

Após a discussão das teorias da educação, Saviani apresenta a “Teoria da Curvatura da Vara”¹⁰. Para isto, parte da suposição de que os ideais escolanovistas viraram senso comum para os educadores, tornando-se a forma dominante de se conceber a educação e enuncia teses polêmicas que contestam as crenças dominantes, tendo como objetivo reverter a concepção de que a pedagogia nova seja portadora de todas as virtudes e nenhum vício, enquanto que a pedagogia tradicional seria portadora de todos os vícios e nenhuma virtude.

O autor conclui que, quando a burguesia clamava por escola para todos, ela estava num período capaz de exercer a sua hegemonia de forma conciliatória, buscando também os interesses das demais classes. Na medida em que a classe operária passa a ter participação política, por meio de eleições, começaram a ser escolhidos alguns governantes que não eram os melhores do ponto de vista da classe dominante. A burguesia acha, então, que a escola não estava funcionando bem e precisava ser reformada. Surge, assim, a escola nova que permitiu o rebaixamento do nível de ensino da classe trabalhadora e a elevação do ensino destinado à burguesia, recompondo a hegemonia. A esse fenômeno, Saviani denomina “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. (SAVIANI, 2005a, p. 10)

Para elevar o nível de ensino da classe trabalhadora, Saviani propõe uma pedagogia que enfatize os conteúdos para que os alunos dominem a cultura, instrumento indispensável para a participação política do proletariado, afirmando que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2005a, p. 55).

Associada à prioridade aos conteúdos, o autor releva a importância da disciplina, para que os mesmos possam ser assimilados:

[...] Eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda mudança na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados (SAVIANI, 2005a, p. 56).

¹⁰ A teoria da curvatura da vara foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir teorias extremistas e radicais. Afirma que quando a vara está torta, ela fica curvada de um lado e, para endireitá-la não basta colocá-la na posição correta, é preciso curvá-la para o lado oposto.

Com suas duras críticas ao escolanovismo, Saviani deu um passo à frente para a superação do trabalho didático vigente, tendo ido contra a tendência predominante da época, a pedagogia nova, que era acreditada pelos educadores como capaz de resolver não só os problemas da escola, mas, também, do país. Suscitou, assim, uma enorme polêmica e o desenvolvimento de pesquisas ulteriores que melhor esclarecessem a questão, numa época em que a escola nova apresentava seus primeiros sinais de exaustão, revelando-se ineficaz para resolver o problema da marginalidade, embora, no âmbito do senso comum, fosse ainda considerada, como afirma o autor, como “portadora de todas as virtudes e nenhum vício”.

Com relação à “teoria da curvatura da vara”, utilizada pelo autor para explicar os acontecimentos da educação, ele esclarece que, ao se acusar a pedagogia tradicional de portadora de todos os vícios e nenhuma virtude, curvou-se a vara para um lado e, quando ele apontou os defeitos da pedagogia nova, curvou a vara para o outro lado. Como ambas apresentam vícios e virtudes, é necessário atingir-se o ponto central, com a valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia “revolucionária¹¹”. Saviani (2005a, p. 57)

[...] identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.

As teses de Saviani terminaram por desvelar a visão idealista do escolanovismo, tanto no sentido de constituir-se a melhor prática em sala de aula, quanto à sua crença de promover a equalização social.

Saviani prossegue sua trajetória com o texto “Para além da teoria da curvatura da vara”, onde demonstra que suas teses funcionam como antíteses porque negam as crenças dominantes e, nesse sentido, utiliza metaforicamente a expressão “teoria da curvatura da vara”, porque, para se endireitar uma vara torta é preciso curvÁ-la para o outro lado a fim de

¹¹ O termo “revolucionária” foi posteriormente abandonado por Saviani e substituído por pedagogia histórico-crítica, conforme explicitado na página 30 deste trabalho.

que, depois, ela atinja o ponto central. O mesmo ocorre no campo das idéias: não basta apresentar a concepção correta para corrigir os desvios, é preciso acabar com as certezas e desautorizar o senso comum, provocando polêmicas. O autor prossegue, então, suas considerações, tentando ultrapassar o momento da antítese para alcançar a síntese, usando a dialética. Propõe uma pedagogia “revolucionária”, centrada na igualdade essencial entre os homens, buscando converter a escola em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária precisa proporcionar a difusão dos conteúdos de forma viva, dinâmica e atualizada. Mas, precisa também ser crítica e, para isso, saber-se condicionada. Reconhece que a educação não pode ser o determinante principal das transformações sociais, mas pode funcionar como elemento secundário e determinado, se relacionando dialeticamente com a sociedade. Ainda que seja um elemento determinado pela sociedade, não deixa de influenciar o elemento determinante. Nessa condição, constitui-se num instrumento importante e decisivo no processo de transformação da sociedade. Portanto, a pedagogia “revolucionária” supera as anteriores, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova, que não considera nem a autonomia nem a dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes.

Saviani finaliza seu livro concluindo que educação e política, embora intimamente ligadas, são práticas distintas, cada uma com suas próprias especificidades. A educação é uma relação que se trava entre não-antagônicos, porque o educador está a serviço dos interesses do educando. Com a política ocorre o inverso, a relação se trava entre antagônicos, defrontando-se interesses mutuamente excludentes. Dissolver a educação na política, seria, para o autor, um “politicismo pedagógico”. No entanto, é preciso considerar uma relação interna, isto é, toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui uma dimensão educativa. A dimensão pedagógica da política envolve a aliança entre os não antagônicos, com o objetivo de derrotar os antagônicos. Já a dimensão política da educação requer a apropriação dos instrumentos culturais que deverão ser acionados na luta contra os antagônicos.

Para Saviani, existe, ainda, uma relação externa entre política e educação. O desenvolvimento da prática pedagógica pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento de práticas políticas e vice-versa, configurando-se uma dependência

recíproca. O entendimento das relações entre educação e política deve ser feito dentro do contexto histórico-social, pois ambas são modalidades específicas da prática social, integrando uma mesma totalidade. É preciso, então, levar em conta que a dependência da educação em relação à política é bem maior do que a desta em relação àquela. Existe uma subordinação da educação em relação à política que, segundo o autor, pode e deve ser superada, embora admita que, na sociedade capitalista atual, acreditar que existam condições para o exercício autônomo da prática educativa seria uma atitude idealista. Segundo Saviani (2005a, p.87):

[...] superada a sociedade de classes, chegado o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cede lugar à hegemonia, a coerção à persuasão e a repressão à compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa.

Ao propor a educação como atividade mediadora das transformações sociais, por meio dos conteúdos, o autor apresenta um avanço em relação às crenças da época, que apontavam a educação como suporte do desenvolvimento ou como mecanismo de reprodução da ordem social vigente.

Em 1991, Saviani publica a obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que se encontra atualmente na nona edição. Nela começa a se materializar a necessidade de elaboração teórica de uma concepção educacional articulada com os interesses dos trabalhadores, anunciada em *Educação brasileira: estrutura e sistema*. Contém as reflexões do autor com relação à concepção educacional apresentada em *Escola e democracia* e, a partir de 1984, por ele denominada Pedagogia histórico-crítica. Dá continuidade à obra anterior e constitui uma primeira aproximação ao significado da PHC, como ele mesmo afirma.

[...] Está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos. De minha parte venho dedicando-me a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para sua conclusão, por meio da qual se pretende rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de “modo de produção” (SAVIANI, 2005b, p. 2).

A obra é composta por diferentes textos tomando como referência a questão do saber objetivo, elemento central na PHC. O saber objetivo significa, para Saviani, o conhecimento necessário à classe trabalhadora para a sua emancipação. O primeiro texto, “Sobre a natureza e especificidade da educação” decorreu de comunicação apresentada em seminário organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizado em Brasília no ano de 1984. Ao texto da comunicação incorporou-se, já na origem, a palestra proferida em Olinda em 1983, cujo texto foi denominado “O papel da escola básica no processo de democratização da sociedade brasileira”. O segundo, “Competência política e compromisso técnico, resultou da intervenção do autor na polêmica desencadeada pelo livro de Guiomar Namó de Mello, *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, objetivada na crítica de Paolo Nosella publicada no artigo “Compromisso político como horizonte da competência técnica”, trata da questão da unidade das forças progressistas no campo educacional. No terceiro capítulo, o texto “A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira” resultou de exposição feita no Seminário organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE), realizado em Niterói, no ano de 1985. Descreve o surgimento e desenvolvimento dessa corrente pedagógica no Brasil, em confronto com outras tendências, esclarecendo as principais críticas a ela formuladas. O quarto capítulo, “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar”, que recoloca a pedagogia histórico-crítica no quadro mais geral da história da educação brasileira, discute suas relações com a realidade escolar atual. Decorreu de conferência proferida pelo autor no I Simpósio de Educação Universitária, realizado em Araraquara em 1988 e teve como tema “Para pensar a formação do professor de 1º e 2º graus”. A partir da oitava edição foram incluídos os textos “A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica” e “Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica”. O conjunto da obra, segundo o autor, visa “auxiliar os professores em sua busca por uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa nas condições da sociedade brasileira atual” (SAVIANI, 2005b, p. ix-x).

A obra tem início com o tema relativo à natureza e especificidade da educação, dando continuidade à reflexão com a qual o autor conclui *Escola e democracia*. A natureza

da educação é configurada no âmbito da categoria “trabalho não-material”. A reflexão se desenvolve na perspectiva histórico-crítica, como atesta o autor.

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005b, p. 7).

Segundo o autor, o saber que interessa à educação é o que resulta do processo de aprendizagem em decorrência do trabalho educativo, devendo tomar como referência o saber objetivo produzido historicamente. A tarefa a que se propõe a PHC em relação à educação escolar implica em três questões fundamentais:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2005b, p.9).

Assim, segundo Saviani (2005b, p. 14), sendo a escola uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, o objeto da educação envolve a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e, ao mesmo tempo, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Com relação ao primeiro aspecto, isto é, os conteúdos, é importante fazer a distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, podendo ser o clássico um critério útil para a seleção dos conteúdos que devem ser trabalhados, uma vez que clássico é aquilo que se firmou como fundamental, resistindo ao tempo. A questão das formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico envolve a organização dos meios por intermédio dos quais os indivíduos devem realizar a humanidade produzida historicamente, importando conteúdos, espaço, tempo e procedimentos, de forma a viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber sistematizado, sendo importante dosá-lo e seqüenciá-lo para que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio.

Saviani ressalta a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, o que permite situar a especificidade da educação como referente aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. Portanto, a PHC preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.

Ao tratar da pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, Saviani deixa claro que ela procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista, o que a coloca além do crítico-reprodutivismo. Este mostra-se capaz de fazer a crítica do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, ao contrário da proposta do autor, que procura desenvolver uma prática de caráter crítico. Os autores reprodutivistas evidenciam as contradições apenas no âmbito da sociedade, sem fazerem uma análise da educação como um processo contraditório como expressão da visão dialética. Consideram a educação escolar unicamente um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado, sem admitirem que a escola possa ser um instrumento da classe trabalhadora na luta contra a burguesia. Ao detectar essa insuficiência dialética, Saviani passa então a considerar cinco grandes tendências pedagógicas em filosofia da educação: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética.

O autor classifica sua teoria como dialética mas prefere denominá-la pedagogia histórico-crítica, por considerar que a denominação dialética pode proporcionar um entendimento idealista, pelo qual a dialética seria concebida como relação intersubjetiva, dialógica, além de outras conotações. Para Saviani, pedagogia dialética pode ser sinônimo de pedagogia histórico-crítica, embora prefira o segundo termo.

[...] Cunhei [...] a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os crítico-reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico (SAVIANI, 2005b, p. 70).

A contradição é colocada, então, como categoria-chave, sendo todas as outras subordinadas a ela. A partir daí começa a tentar descobrir formas de analisar a educação levando em conta a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente. Torna-se importante, então, a questão da transformação da sociedade com o apoio da educação, ponto fundamental da PHC, como afirma Saviani (2005b, p. 83): “[...] Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente não é da pedagogia histórico-crítica que se trata”.

A partir de 1979, as análises de Saviani começam a assumir forma sistematizada, despertando o interesse de diversos pesquisadores de forma a desenvolver-se e assumir certa hegemonia na discussão pedagógica. O reprodutivismo passa, então, a ceder espaço ao esforço em encontrar saídas para os problemas educacionais, tendo como base a valorização da escola como instrumento a favor da classe trabalhadora. Nesse quadro, segundo Saviani (2005b, p. 72), “[...] ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo, que se empenha em analisar a prática dos professores e redefinir a didática à luz da referida concepção, por ele denominada ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’”

Com relação à pedagogia crítico-social dos conteúdos de Libâneo, Saviani afirma ainda:

Quando o Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórico-crítica” criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria das reações suscitadas. Então, não me opus a que ele empregasse a sua denominação. [...] Mesmo a expressão “pedagogia dos conteúdos” não é totalmente rejeitável. A questão dos métodos está presente na palavra pedagogia. Acontece que as expressões se difundem e no final você fica com formas sem conteúdos. [...] A vantagem da denominação “pedagogia histórico-crítica” é que não se predetermina o sentido. Se você não entende o que é “histórico” ou “crítica”, vai tentar inteirar-se do significado daquilo que lhe escapa, lendo e estudando os representantes da concepção. O problema da denominação “pedagogia dos conteúdos” é a ressonância que ela traz, dando margem a uma interpretação na linha de uma volta à pedagogia tradicional, ou de uma recuperação dessa proposta (SAVIANI, 2005b, p. 84-85).

Ainda com relação à expressão pedagogia histórico-crítica, Saviani afirma que o termo utilizado deveu-se ao seu empenho em compreender a questão educacional com base

no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, nas palavras do autor, “a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2005b, p. 88).

A necessidade de mudar a denominação de pedagogia revolucionária surgiu quando seu autor foi chamado a ministrar uma disciplina que aprofundasse o tema na PUC-SP. Falar de uma pedagogia revolucionária seria problemático, uma vez que a atitude revolucionária refere-se à mudança das bases da sociedade. Como o autor pretendia formular uma proposta pedagógica preocupada com os determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações que se travam na sociedade, a expressão pedagogia histórico-crítica revelou-se adequada, após descartar a possibilidade de pedagogia dialética.

Para justificar a expressão pedagogia histórico-crítica, Saviani afirma:

Na busca de terminologia adequada, conclui que a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação (SAVIANI, 2005b, p. 140-141).

Ao justificar a PHC, Saviani submete as teorias reprodutivistas a duras críticas, pondo em evidência o seu caráter mecanicista, não-dialético e a-histórico, não considerando a educação contraditória, dinâmica e em constante transformação, capaz de exercer uma ação recíproca sobre a sociedade. No entanto, reconhece o valor dessas teorias na luta contra a tendência tecnicista imposta pelo regime militar no Brasil. Contra o reprodutivismo, o autor lembra que foi a partir das contradições do modo de produção feudal que se desenvolveu o capitalismo e, portanto, a sociedade capitalista contém, também em seu interior, um caráter contraditório, cujo desenvolvimento a conduzirá à transformação e, posteriormente, à sua superação. Então, o autor afirma: “Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética,

portanto histórico-crítica, da educação é o que queremos traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica.” (SAVIANI, 2005-b, p. 93). Empenha-se, assim, em revelar a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e na possibilidade de articular uma proposta pedagógica compromissada com a transformação da sociedade.

Segundo Saviani (2005b, p. 131-141), o movimento pedagógico que deu origem à PHC forma-se na década de 1970, respondendo à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. O desenvolvimento das análises críticas da educação, que ocorreu nessa década, correspondeu a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro que vivia o regime militar. Fazia-se necessário empreender a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor. O movimento tinha âmbito internacional e baseava-se em teorias elaboradas no final da década de 1960 e início da década de 1970. Essas teorias foram utilizadas pelo autor em questão como uma tentativa de compreender o fracasso do movimento de maio de 1968 e de outros movimentos da década de 1960, marcados pela rebelião dos jovens. A escola foi a instituição mais contestada e abalada nessa mobilização que, em 1968, adquire as características de uma verdadeira rebelião social, que tentava, por meio de uma revolução cultural, mudar as bases da sociedade a partir dos setores jovens, principalmente os estudantes universitários. O movimento se alimentou fortemente de ideologias de esquerda como o marxismo e o maoísmo, versão chinesa do marxismo.

A grande mobilização que desembocou na rebelião de maio de 1968, na França, fracassou, colocando para os teóricos a tentativa de explicar a razão do fracasso. As teorias crítico-reprodutivistas surgem, então, para explicar que a cultura, por meio da educação, não tem força para mudar a sociedade, por não ser ela que determina a sociedade e sim o contrário, a sociedade que determina a cultura. Essa teorias, surgidas na França, difundiram-se rapidamente no Brasil, uma vez que, por meio delas, alimentavam-se as resistências ao regime militar, cuja política educacional utilizava os aparelhos ideológicos do Estado como instrumentos de controle social, visando perpetuar as relações de dominação vigentes.

À medida que a situação política foi se alterando com o abrandamento e posterior término do regime militar, intensificou-se, para os educadores, a busca de saídas alternativas para a superação dos problemas educacionais, o que claramente não era

possível com as teorias crítico-reprodutivistas. Inclusive na França, começaram a surgir obras neste sentido, destacando-se Snyders (1981).

Em 1979, três importantes entidades da área educacional que acabavam de ser constituídas, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Associação Nacional de Educação (ANDE) unem-se para organizar uma série de conferências de educação onde estiveram marcadamente presentes a busca de alternativas para a questão educacional. Dentro deste contexto, Saviani publica os textos que vieram mais tarde a integrar a obra *Escola e democracia*, apresentando como solução superadora a sua pedagogia.

2 AS PROPOSTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani (2005a), valoriza a escola e se preocupa com os interesses dos trabalhadores. Empenha-se em que a escola funcione bem, utilizando-se de métodos de ensino eficazes. Esses métodos superam os tradicionais e os novos, ao mesmo tempo que incorporam suas contribuições. Estimulam a atividade e a iniciativa dos alunos, sem dispensar a iniciativa do docente. Favorecem o diálogo dos alunos entre si e com o professor e consideram os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, sem deixar de lado a sistematização lógica dos conhecimentos durante o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos. Mantêm sempre presente a vinculação entre educação e sociedade, ao considerar professor e alunos como agentes sociais.

O ponto de partida da PHC é a *prática social*, comum a professor e alunos. Considera, do ponto de vista pedagógico, a diferença essencial entre docente e discentes no que se refere ao grau de compreensão da prática social. O segundo passo é a identificação dos principais problemas postos pela prática social, chamado de *problematização*, quando detectam-se as questões que precisam ser resolvidas no seu âmbito e que conhecimentos são necessários dominar para que isso aconteça. O terceiro passo, chamado *instrumentalização*, consiste em apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas anteriormente detectados na prática social. Trata-se da apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social de libertação das

condições de exploração. O quarto passo é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu, chamado de *catarse*, que corresponde à efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social. O quinto passo ou ponto de chegada é, como no primeiro, a própria *prática social* e corresponde à elevação dos alunos ao nível do professor, quando neles se manifesta a capacidade de expressarem uma compreensão da prática semelhante à do professor. Assim, o entendimento da prática social passa por uma alteração qualitativa durante o percurso considerado, pois o modo de nos situarmos no seu interior se altera pela mediação da ação pedagógica. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de forma indireta e mediata, ou seja, agindo sobre os sujeitos da prática. Trata-se da educação, da forma já discutida anteriormente, como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 129). Estando a serviço da classe trabalhadora, tem contra si os interesses atualmente dominantes. Representa, portanto, campo de luta pela transformação das relações de produção.

A categoria mediação torna-se, portanto, central para a PHC, pois a educação deve proporcionar uma forma de pensar o real que seja um meio de expressão mais adequado da realidade concreta em que se vai atuar. Assim, ajudando a elaborar essa forma de pensar, a educação pode constituir-se um instrumento valioso de apoio na transformação social.

Saviani procura evidenciar a íntima relação entre a PHC e a realidade escolar presente, o que implica na compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas. Sendo o desenvolvimento histórico o processo no qual o homem produz a sua existência, agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando nele, o homem vai construindo o mundo da cultura, tendo a educação suas origens nesse processo.

A partir de suas bases históricas, Saviani defende que a escola tenha uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento. Denuncia, então, que numa sociedade de classes com interesses opostos, a instrução generalizada da população contraria os interesses dominantes, daí a desvalorização da escola com o objetivo de reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da sociedade. Neste sentido, afirma:

[...] A expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser

socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2005b, p. 99).

Para Saviani, portanto, as funções de assistência social da escola, cada vez mais presentes na atualidade, não devem conviver com as funções pedagógicas propriamente ditas.

Com relação à importância dos clássicos na educação, Saviani defende esta posição e procura chamar a atenção para certas funções da escola que não podem ser esquecidas. Define clássico, no entanto, de uma forma mais simplificada do que Alves¹², como “aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (SAVIANI, 2005b, p.101), ao contrário do tradicional que se refere ao passado, ao arcaico ou ultrapassado, fato que o levou a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas feitas pela escola nova à referida tendência.

Saviani procura objetivar historicamente a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que contribui para o desenvolvimento humano em geral, articulando a concepção política socialista¹³ com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas na compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens a partir do processo de trabalho, isto é, da produção das condições materiais de existência ao longo do tempo.

A PHC envolve, além do método, outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor, o que leva à necessidade de compreensão do problema das relações sociais. Sendo a educação “mediação no seio da prática social global”, como afirma Saviani, uma vez que a humanidade se desenvolve historicamente, cada geração herda da anterior um modo de produção, mas a ela impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas. Assim, o autor da PHC afirma: “À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no

¹² O entendimento de Alves com relação às obras clássicas encontra-se na página 18 deste trabalho.

¹³ Transição para uma sociedade sem classes sociais.

processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2005b, p.143).

Em relação à sua fundamentação teórica, a pedagogia histórico-crítica tem suas raízes nos princípios filosóficos e políticos estabelecidos por Marx e Engels e oriundos de investigações realizadas sobre a sociedade capitalista. Estes princípios congregam, em seu processo teórico-prático, dois elementos principais: o materialismo histórico e o materialismo dialético. O materialismo histórico envolve uma concepção do desenvolvimento da história que busca as causas dos acontecimentos históricos no processo de desenvolvimento econômico da sociedade e, conseqüentemente, na divisão da sociedade em classes sociais antagônicas. O materialismo dialético é considerado a filosofia do marxismo e é dentro de seu contexto que se dá a descoberta das leis gerais da evolução social e do desenvolvimento da história humana. Estas idéias fundamentam o pensamento pedagógico crítico, de onde partiu Saviani nas suas análises das relações entre educação e sociedade, ponto de partida para a reflexão das questões educacionais e para a formulação da PHC.

Sobre as bases teóricas da PHC, Saviani (2005b, p.141) afirma:

[...] é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética de movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

Assim, a contribuição de Marx foi fundamental para as bases teóricas da PHC, uma vez que, entre seus fundamentos está a questão da dialética, envolvendo movimento e transformações, expresso no materialismo histórico, abrangendo desde as formas como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. Saviani baseou-se no método da economia política (MARX, 1983), que explicita o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Com

base nesses pressupostos, o autor elaborou o método pedagógico da PHC, pelo qual propõe um movimento que incorpora a categoria mediação. Correspondendo ao movimento que se dá no processo do conhecimento, como exposto por Marx, o autor propõe a prática social como ponto de partida e de chegada e a mediação explicita-se pelos momentos da problematização, instrumentalização e catarse. A educação é vista, então, como “mediação no interior da prática social global”.

Para outras questões da PHC, além do método, como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor, Saviani (2005b, p. 143) afirma ser necessário compreender o problema das relações sociais:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. [...] À educação, [...], cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Então, para Saviani (2005b), o professor, sendo alguém que apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar esta apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente.

Saviani (2005a, 2005b) situa que a relação do aluno se dá predominantemente de forma sincrética, enquanto a relação do professor se dá de forma sintética. O processo pedagógico da PHC permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo estabelecer, também, uma relação sintética com o conhecimento da sociedade.

Neste ponto, pensamos que Saviani não considera as precárias condições em que estão se formando os professores, privados de conhecimentos clássicos e, conseqüentemente, impossibilitados de compreender as relações sociais a fim de realizarem a referida mediação entre o aluno e o conhecimento socialmente desenvolvido.

É com fundamentação na dialética que Saviani (2005b) enfatiza a importância dos conteúdos:

[...] A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas. [...] Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É neste sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos (SAVIANI, 2005-b, p. 144-145).

Saviani (2005b) prossegue, fundamentando-se em Marx, para explicar a articulação das disciplinas numa visão de totalidade:

Considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho. Se considero a diferenciação por disciplinas, no campo do conhecimento, da ciência, e também na educação, como a reprodução da divisão do trabalho que se dá no processo produtivo, à medida que tento superar esta divisão e chegar a uma produção coletiva, também estou procurando caminhar na mesma direção de chegar ao conhecimento produzido coletivamente, a um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade, superando as especializações (SAVIANI, 2005b, p. 145).

Neste ponto Saviani recorre a Marx (1989, p. 402- 411) quando este esclarece a diferença entre divisão social e divisão técnica do trabalho. A divisão que corresponde às atividades sociais na sociedade capitalista resulta da estrutura social e é determinada pela divisão em classes e pela hierarquização que dela decorre e que está centrada na apropriação privada. Já na divisão técnica, partes da produção de uma mesma mercadoria são divididas entre diferentes trabalhadores, que, individualmente, passam a não ter noção do processo total de produção. Segundo Saviani, a aquisição do conhecimento deve acontecer como na divisão social, o que pode ser feito pelos diversos passos do método da PHC. O conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto, de acordo com Marx, é a unidade da diversidade. Para chegar à síntese é necessária a mediação da análise. Na síncrese está tudo confuso, não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese já se tem a visão do todo com a consciência e a clareza

das partes que o constituem. Para Saviani, as disciplinas correspondem ao momento analítico no qual é necessário identificar os diferentes elementos, divisão esta, superada no momento de síntese, quando se recupera a totalidade. Saviani tenta, então, com seu método, evitar que aconteça na escola o mesmo que nas manufaturas, devido à divisão técnica do trabalho, que fez com que os trabalhadores não mais tivessem noção da totalidade do processo de produção das mercadorias por eles produzidas.

Pela apresentação de Saviani (2005b) da contextualização teórica da PHC, podemos perceber três questões fundamentais que caracterizaram a sua fundamentação em Marx: a educação como mediação para a transformação social; a dialética enquanto teoria do conhecimento, visando apreender o movimento do real e o processo de apropriação do conhecimento socialmente produzido. Suas considerações revelam que teve como referencial teórico o materialismo histórico e dialético.

Segundo Alves (2006, p. 2),

[...] o materialismo histórico e dialético supõe a possibilidade de realização da história através da prática política iluminada pelo instrumental teórico dito marxista. Logo o materialismo histórico e dialético não historiciza a si próprio, o que nega pela base a concepção de ciência e a prática científica tal como foram concebidas por Marx.

Teria faltado, portanto, na PHC de Saviani, uma concepção que procurasse levar às últimas conseqüências o sentido histórico de todas as obras humanas, qual seja a ciência da história, que afirma categoricamente o caráter passageiro de todas as coisas, tal como foi concebido por Marx em *A ideologia alemã* (MARX, 1993).

Com relação às fontes teóricas da PHC, Saviani afirma que apenas com a contribuição de Marx não se viabilizaria a formulação de sua teoria, embora declare ser o materialismo histórico a base de sua proposta. Faz, então, referência não somente aos clássicos da cultura, de uma forma geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia e de como as correntes pedagógicas surgiram, especialmente a tradicional e a escola nova e inclui, ainda, autores brasileiros, entre os quais cita Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire, vistos como clássicos da formação do pensamento pedagógico brasileiro. Como fontes específicas da PHC, Saviani cita alguns autores que, segundo ele, procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas, basicamente, por Marx e

Gramsci. Menciona, entre eles, Suchodolski (1978), Manacorda (1991) e Snyders (1981), no âmbito da filosofia; lembra, ainda, dos integrantes da “Escola de Vigotski”, no campo da psicopedagogia e de Pistrak (1981) e Makarenko (1982), no da pedagogia. Assim, Saviani utiliza as categorias de diversos autores marxistas, redimensionando-as, de acordo com a sua análise, dentro das perspectivas do contexto em que se inserem.

Saviani não propõe, assim como Marx, a união entre ensino e trabalho a fim de suprir a totalidade perdida na especialização mas preocupa-se com o acesso ao saber erudito e sistematizado por meio dos conteúdos escolares para a mesma emancipação da classe trabalhadora e, neste sentido, afirma:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...] O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2005a, p. 55).

Gramsci também exerce importante influência no pensamento de Saviani, ao propor a PHC. O trabalho para ele é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, se inserindo no mesmo pelo conteúdo e pelo método. Enquanto em Marx ocorre a integração do ensino ao processo de trabalho da fábrica, em Gramsci ocorre a explicitação de que o trabalho é princípio educativo no processo de ensino.

O termo *catarse* usado por Saviani para denominar o quarto passo de sua pedagogia foi retirado de Gramsci, que o entendia como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Saviani busca, então, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social.

Georges Snyders em *Escola, classe e luta de classes* também traz importantes contribuições ao pensamento de Saviani na elaboração da PHC. O autor dedica boa parte de sua obra à análise detalhada das teorias de Bordieu-Passeron e Baudelot-Establet, no que se refere às contribuições que os autores trazem para a educação e às limitações apresentadas pelas mesmas, com argumentos semelhantes aos de Saviani em *Escola e democracia*. Demonstra, também, a importância do papel da escola e dos conhecimentos na luta de

classes, formando a consciência social da classe trabalhadora. Neste sentido o autor declara: “ É a escola, quando exerceu a sua acção durante tempo suficiente, que ‘incita a adquirir, com o tempo, conhecimentos que não transmitiu’ ” (SNYDERS, 1981, p.91). Mais adiante, cita ENGELS (1986) com a declaração “A burguesia pouco tem a esperar e muito a temer da formação intelectual dos operários”.

Com relação à importância da cultura transmitida pela escola, Snyders (1981, p. 103) afirma:

[...] A própria cultura, a cultura dispensada pela escola está relacionada com a verdade e a luta por um mundo mais verdadeiro; sabedoria, métodos de pensamento: a cultura é um dos factores que pode impedir a escola de pender para as classes dominantes – com a condição de que a pressão e a experiência vivida pelas massas sejam um obstáculo ao disfarce ou à insignificância do que for proposto.

Ao tratar da escola como local de lutas, Snyders evidencia a dependência do pedagógico em relação ao social, ao mesmo tempo em que reconhece a possível independência relativa do pedagógico em face das determinações sócio-econômicas, mostrando que esta autonomia é muito menos um dado a constatar do que uma conquista a realizar e só pode tornar-se realidade se fizer parte do conjunto das lutas da classe trabalhadora:

Nenhum esforço pedagógico pode na nossa sociedade, suprimir os troços¹⁴ e instaurar a igualdade. Mas, paralelamente, dir-se-á que nenhuma das reivindicações operárias fundamentais pode triunfar dentro do capitalismo. No entanto num e noutro caso, é essencial lutar: a luta é real, possível, necessária; lutar para dispor de professores formados, classes pouco numerosas [...], lutar para desmistificar as matérias transmitidas, é ao mesmo tempo denunciar a incompatibilidade destes objectivos com o poder actual e obter de imediato, sem qualquer dúvida, alguns êxitos. Na escola como no mundo operário, os êxitos parciais são condições *revolucionárias* do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade. [...] A escola é um local de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus “próprios coveiros” (SNYDERS, 1981, p. 105-106).

O pensamento de Snyders, expresso no trecho citado identifica-se inteiramente com o pensamento de Saviani quanto às possibilidades e limitações da escola no que se refere à

¹⁴ Troços - forma que Snyders se refere aos níveis da hierarquia da escola secundária francesa – *Collège d'Enseignement Secondaire* – CES, dividida em troço 1 e troço 2.

transformação social, evidenciando-se a influência da análise realizada sobre as intenções de Saviani com relação à proposta da PHC.

Com relação à importância da prática social, base do método da PHC proposto por Saviani, Snyders preconiza uma escola progressista com uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola.

Nestes termos passa a ser viável uma escola progressista, o que significa, ao mesmo tempo, uma escola em que as crianças do proletariado deixam de constituir um corpo estranho e voltado, portanto, ao fracasso – e é bem este o caso em que aquilo que é ensinado nasce da experiência do proletariado e permanece em continuidade com ela; e uma escola onde o aluno é feliz, de uma felicidade intensa que não exclui momentos difíceis, austeros – e é por certo o caso presente, pois ele sente a sua experiência pessoal completada, enriquecida com o que aprende. E esta escola é necessária: sem ela as crianças, a principiar pelas do proletariado, continuam a ser alvo de forças heteróclitas, contraditórias – e “morreriam no campo de batalha”. [...] Os alunos no seu todo, partilham a cultura das massas; o professor tem por tarefa representar a cultura elaborada e que, até a esta data, só pode ser elaborada pelas classes dirigentes. Mas compreende-se, dados os antecedentes, que de nenhum modo o seu papel consista em se opor à vida da criança, nem tão-pouco em confirmá-la pura e simplesmente, mas, de acordo com as palavras essenciais de Gramsci, “em acelerar e disciplinar” os métodos de vida e de pensamento da criança – e sobretudo são agora visíveis as condições políticas e pedagógicas em que tais medidas se poderão tomar. [...] A escola é o local onde a criança irá passar da representação aproximativa e mágica do mundo, que se limitou a absorver no seu meio “impregnado de folclore”, para uma certa objectividade, a compreensão que ele tem das leis da natureza e da sociedade, resumindo as premissas do espírito científico, o senso do verificável (SNYDERS, 1981, p. 283).

Como se pode perceber nas palavras acima, os cinco passos da PHC, partindo da prática social das crianças, passando-se pelo conhecimento elaborado durante a problematização, instrumentalização e catarse e, ao final, retornando-se à prática social dos alunos com uma compreensão clara e objetiva, a partir de princípios científicos, fundamentam-se em questões anteriormente tratadas por Snyders, que, por sua vez, inspirou-se em Gramsci, que preconiza uma escola progressista com uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola.

3 O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC de Saviani foi amplamente discutida no âmbito da academia. Diversos autores dedicaram-se a estudá-la e desenvolvê-la, uma vez que seu autor, ao publicar a obra *Pedagogia histórico-crítica*, incluiu como subtítulo “Primeiras aproximações”, convidando seus leitores e interlocutores a continuarem a desenvolver a tarefa por ele proposta.

A primeira obra de relevância encontrada na historiografia educacional e de importância para o movimento em direção a uma escola estruturada para a classe trabalhadora, de acordo com os princípios da PHC, foi *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de José Carlos Libâneo, editada pela primeira vez em 1985, pouco tempo depois da publicação de *Escola e democracia*. Teve ampla circulação nos cursos de Pedagogia, acompanhando os livros de Didática do mesmo autor e encontra-se, atualmente, em sua décima oitava edição. Teve boa penetração no interior das instituições de educação básica, tendo sido citada como referência bibliográfica das propostas pedagógicas de uma das escolas analisadas neste trabalho, que escolheu como tendência pedagógica a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Libâneo, pouco tempo depois de Saviani e ainda vivendo o mesmo contexto social, percebe a necessidade de juntar a teoria e a pesquisa à prática dos professores. Realiza em sua obra uma reflexão sobre a teoria educacional brasileira, procurando analisar e identificar as raízes de alguns modelos educacionais presentes na prática pedagógica e apontando os fundamentos filosóficos e os pressupostos básicos de cada um. Procura, assim, instrumentalizar os educadores e dar-lhes elementos para analisar criticamente suas próprias práticas durante o trabalho docente.

O autor tem por objetivo principal encontrar o modelo pedagógico mais conveniente para as crianças das escolas públicas brasileiras, demonstrando que uma nova proposta deveria resultar da síntese superadora do que já existia, a fim de possibilitar a permanência bem sucedida das crianças da classe trabalhadora na escola. Tal fato para ele só seria possível pela “democratização do conhecimento”¹⁵, por meio do domínio do conteúdo escolar, necessitando de professores com excelente preparo e compromisso com os

¹⁵ O entendimento de democratização do conhecimento, assim como de democracia, na obra referida de Libâneo, é o de acesso, por parte da classe trabalhadora, ao mesmo saber já possibilitado às crianças da burguesia, embora sua proposta seja transmiti-lo de forma diferenciada.

trabalhadores. Essa necessidade o leva a propor a pedagogia crítico-social dos conteúdos (PCSC) como sendo o modelo mais adequado à situação educacional brasileira:

[...] é imperioso buscar uma pedagogia e uma didática que, partindo da compreensão da educação na prática social histórica e concreta, ajudem os professores no trabalho docente com as camadas populares. [...] E por que a pedagogia crítico-social dos conteúdos? Trata-se de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e que propicia a crítica dos mecanismos e imposições resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas; ao mesmo tempo, é uma pedagogia que vai buscar no interior da escola, respostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica, a partir das próprias determinações sociais das instituições pedagógicas concretas (LIBÂNEO, 1996, p.12).

Libâneo destaca a importância da democratização da escola pública no conjunto das reivindicações pela democracia no Brasil, bem como as formas como esse processo vem sendo encarado por educadores e órgãos oficiais. Estes, embora favoreçam o acesso dos filhos dos trabalhadores à escola, na verdade não oferecem as mínimas condições materiais para a “qualidade” da educação¹⁶ oferecida. Por outro lado, uma parte dos educadores mais críticos têm reduzido a luta pela democratização da escola a mudanças na forma de gestão escolar. Em ambos os casos não se atinge a “democratização”, pois, segundo o autor, é necessário democratizar o conhecimento adequando as questões pedagógico-didáticas à clientela que frequenta a escola pública, a fim de proporcionar-lhes as condições necessárias à participação em outras instâncias da vida social e a conseqüente melhoria de suas condições de vida e, ao mesmo tempo, a participação em um projeto coletivo de mudança da sociedade. Para isso, seria de grande importância buscar-se uma pedagogia que partisse da compreensão da educação na prática social histórica e concreta. Sendo assim, o autor recomenda a PCSC por se tratar de uma pedagogia que leva em conta os determinantes sociais e propicia a crítica à sociedade de classes vigente.

Libâneo acentua ainda a importância dos conteúdos uma vez que, para ele, a função primordial da escola é a transmissão do saber e a sua apropriação pelos alunos, mas não se refere à fonte desses conteúdos. Considera o saber como fator de elevação

¹⁶ Libâneo tem o mesmo entendimento de Saviani, citado anteriormente, para a expressão qualidade da educação.

cultural e base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida. Propõe a PCSC como uma unidade dialética de dois movimentos: continuidade e ruptura. Os alunos percebem uma ligação entre suas vidas e o que estudam, o professor apresenta o que é novo para eles de forma que possam compreender com maior clareza suas próprias práticas. A verdade deixa de ser-lhes exterior e o mestre não é mais o inimigo, estabelece-se com ele mais do que um diálogo, uma troca, sendo ao mesmo tempo um guia com autoridade e acreditado pelos alunos. Para o autor, os conteúdos são os conhecimentos produzidos historicamente na relação entre as classes sociais. Apropriar-se deles é, portanto, uma forma de luta em favor dos interesses da classe trabalhadora. Assim, afirma:

A pedagogia crítico-social dos conteúdos (ou pedagógica (sic) histórico-crítica) é um outro caminho para os que encaram a escola pública como difusão de conhecimentos, que confiam na possibilidade de uma sistematização do saber e sua crítica, na valorização do pedagógico sem perder a vinculação com o todo social (LIBÂNEO, 1996, p.17).

A obra de Libâneo não apresenta uma proposta inédita. Sua concepção de educação articulada à realidade social expressa-se na idéia de mediação desenvolvida por Saviani, cuja proposta a ele serviu de modelo, tendo recebido apenas algumas interpretações e esclarecimentos adicionais:

A linha orientadora dessas idéias foi colhida, principalmente, dos estudos e pesquisas conduzidas por Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Alberto (sic) Jamil Cury que, ao lado de outros, vêm se dedicando a fundamentar uma tendência de pensamento pedagógico diferenciada [...]. Essa tendência busca inspiração nos trabalhos de Marx e Gramsci sobre educação e nas obras de Snyders, Suchodolsky, Manacerda (sic) e outros (LIBÂNEO, 1986, p.15).

O autor busca, ainda, explicitar algumas idéias-chave atuais na pesquisa em educação, como mediação, historicidade, prática social, transmissão/assimilação dos conteúdos com suas implicações pedagógico-didáticas.

Segundo Libâneo (1996, p. 19), “a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente”. Essas condições não são apenas pedagógicas, pois a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta, constituída por classes sociais com interesses antagônicos. Portanto, a prática pedagógica possui condicionantes sócio-políticos que configuram diferentes pressupostos de homem e de sociedade e diferentes concepções sobre a função da escola, da aprendizagem, das técnicas pedagógicas e das relações professor-aluno.

Para o autor, muitas confusões foram verificadas entre os professores com relação a suas práticas pedagógicas. A maioria deles baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, alguns se apegam, sem refletir, à última tendência da moda e poucos são capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e explicitar suas convicções. Com essas constatações, o autor faz um levantamento e classificação das tendências pedagógicas verificadas nas escolas, expondo os pressupostos teóricos e metodológicos de cada uma delas, para que os professores possam utilizá-las como instrumento de análise na avaliação de suas práticas docentes.

Libâneo classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas¹⁷, usando como critério os condicionantes sócio-políticos da escola. Entre as liberais situa quatro tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. As duas modalidades de tendências renovadas são por ele consideradas como dentro do movimento da escola nova. A pedagogia progressista é subdividida pelo autor em libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Todas as tendências são detalhadamente explicitadas pelo autor.

Assim, segundo Libâneo (1996, p. 21), as tendências liberais têm sido dominantes na educação brasileira, influenciando os educadores, mesmo que de forma inconsciente. Sustentam a idéia de que a escola deve preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para tanto, as pessoas precisam

¹⁷ Libâneo afirma ter usado o termo “liberal” para se referir à “forma de organização social baseada na sociedade privada dos meios de produção capitalista”, tendo surgido para justificar o sistema, mas o autor não se refere à forma particular de trabalho assalariado, qual seja, a exploração da mais-valia. Quanto ao termo “progressista”, o autor afirma ter sido emprestado de Snyders em sua obra *Pedagogia Progressista*. Utilizou-o para designar “as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação”. (LIBÂNEO, 1996, p. 21 e 32).

aprender a adaptar-se aos valores e às normas da sociedade em que vivem, pelo desenvolvimento adquirido na escola. A realidade da diferença de classes fica escondida pela ênfase no aspecto cultural, pois difunde-se a idéia de igualdade de oportunidades, sem levar em conta a desigualdade de condições sociais. A educação liberal teve início com a pedagogia tradicional e evoluiu para a pedagogia renovada ou escola nova por razões, assim como afirmou Saviani, de recomposição da hegemonia da burguesia. Ambas conviveram e convivem na prática escolar.

Com relação à tendência tradicional, Libâneo (1996, p. 23) reforça as análises de Saviani. Segundo ele, baseia-se no ensino humanístico de cultura geral. O aluno é educado para atingir sua plena realização pelo esforço próprio. Os conteúdos, os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno se distanciam do cotidiano do aluno e, mais ainda, da realidade social. O papel da escola consiste no preparo intelectual e moral do aluno para assumir sua posição na sociedade. A escola não tem nenhum compromisso com os problemas sociais. O caminho é igual para todos. Os menos capazes precisam de maior esforço para acompanhar os demais. Os métodos baseiam-se na exposição oral e na demonstração feitas pelo professor. Grande ênfase é dada aos exercícios e à memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos. No relacionamento professor-aluno predomina a autoridade do professor, que impõe a disciplina como meio de assegurar a atenção dos alunos. A avaliação é feita por exercícios, trabalhos e provas.

Acreditamos que “o ensino humanístico de cultura geral”, a que se refere Libâneo, não se efetivou na prática, uma vez que o ensino tradicional manteve-se completamente atrelado aos manuais didáticos que aviltam os conteúdos clássicos, impossibilitando uma formação geral humanística. Esta, por sua vez, não pode prescindir das obras clássicas, pois são elas que revelam o movimento da história. Como os clássicos deixaram de participar do cotidiano das escolas desde que os manuais tornaram-se convenientes aos interesses da sociedade capitalista, a escola tradicional não pode ter tido como base um ensino humanístico de cultura geral, apenas veiculou o conhecimento vulgarizado pelos manuais didáticos.

Na tendência liberal renovada progressivista, o sentido da cultura é, segundo Libâneo (1996, p. 25), como no caso da tendência tradicional, o desenvolvimento das aptidões individuais, mas a educação é um processo interno e não externo. Parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. Valoriza a auto-educação e a experiência direta, com um ensino centrado no aluno e no grupo. A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social. Para isso, deve retratar a vida, por meio de experiências que satisfaçam os interesses dos alunos e as exigências sociais. A escola deve proporcionar situações que permitam ao aluno educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do conhecimento, por meio da interação entre as estruturas cognitivas do aluno e o meio ambiente. Dá-se mais valor aos processos mentais do que aos conteúdos propriamente ditos. Trata-se de “aprender a aprender”, ou seja, a prioridade é o processo de aprendizagem e não o saber.

Discordamos de Libâneo no ponto em que ele afirma ser a escola renovada centrada no aluno e no grupo. Da mesma forma que consideramos que a escola tradicional está centrada nos manuais didáticos, pensamos que a escola renovada não modificou este aspecto, uma vez que os professores continuaram sendo orientados pelos conteúdos vulgarizados pelos manuais didáticos; o ponto central desta tendência continuou o mesmo, não tendo se deslocado do professor para os alunos ou o grupo.

Na tendência liberal renovada não-diretiva, o papel primordial da escola é a formação de atitudes, por isso preocupa-se mais com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço é no sentido de estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo no sentido da adequação às solicitações do ambiente. Seu principal representante na Psicologia é Rogers, que considera o ensino uma atividade excessivamente valorizada, assim como os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas e os livros. O importante é favorecer o autodesenvolvimento e a realização pessoal. Os processos de ensino visam facilitar aos alunos os meios de buscarem por si próprios os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis. O professor deve aceitar a pessoa do aluno, ser confiável e receptivo e ter absoluta convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função é apenas ajudar o aluno a se organizar, devendo ser um especialista em relações humanas que garante um clima de autêntico relacionamento pessoal, a fim de formar a

personalidade do aluno por meio da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. A avaliação, dentro desta perspectiva, perde o sentido, sendo priorizada a auto-avaliação.

Para a tendência liberal tecnicista, segundo Libâneo (1996, p. 29), a escola funciona como modeladora do comportamento humano, por meio de técnicas específicas. Assim como afirma Saviani (2005a), a escola deve organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. As atividades de descoberta cabem aos especialistas. A escola proposta tem como uma de suas funções articular-se com o sistema produtivo, com o objetivo de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, de forma a atuar no aperfeiçoamento da ordem social vigente, o capitalismo. A prática escolar é realizada com objetividade, com conteúdos que resultam da aplicação de leis naturais que independem do conhecimento de quem as executa. São os especialistas que estabelecem e ordenam as informações a serem transmitidas, numa seqüência lógica e psicológica. Os recursos didáticos se materializam nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais, etc. Os métodos de ensino consistem nas técnicas necessárias ao controle das condições ambientais que permitem a transmissão e a recepção de informações. O professor funciona como um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno também não participa da elaboração do programa educacional, deve apenas responder ao sistema. Debates, discussões, questionamentos e relações afetivas ou pessoais são dispensáveis ao processo ensino-aprendizagem. Aprender é apenas uma questão de modificação do desempenho, por meio de processos de condicionamento baseados nos estudos de Skinner e seus seguidores.

A descrição de Libâneo das tendências liberais repete, em muitos aspectos, a que Saviani faz das teorias não-críticas. No entanto, verificamos maior riqueza de detalhes, com mais orientações para as professores e uma associação de cada teoria com as grandes correntes da Psicologia. A escola nova é por ele dividida em duas tendências semelhantes, embora distintas.

A seguir, Libâneo descreve as tendências pedagógicas progressistas iniciando por afirmar que se constituem em instrumentos de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais, embora seja difícil a sua institucionalização em uma sociedade capitalista. De acordo com o autor são três as tendências progressistas: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

A tendência libertadora, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire, não fala propriamente em ensino escolar, pois sua marca é a atuação “não-formal”. Seu mentor em nenhum momento deixa de mencionar o caráter político de sua pedagogia, que impede que ela seja posta em prática nas instituições oficiais. Entretanto, alguns professores e educadores vêm adotando os pressupostos dessa pedagogia. Esses profissionais tratam a educação como uma atividade na qual professores e alunos são mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem e dela se conscientizam, a fim de nela atuarem visando a transformação social. Os conteúdos são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos e são denominados “temas geradores”. O importante não é a transmissão desses conteúdos e sim despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Os textos de leitura, quando necessários, devem ser redigidos pelos alunos com a orientação do professor. O trabalho funciona com grupos de discussão que definem o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é apenas um animador que deve se adaptar às características e ao desenvolvimento do grupo, intervindo o mínimo possível. A avaliação deve ser sobre a prática vivenciada entre educador e educandos no trabalho em grupo e, às vezes, a auto-avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social. Toda relação de autoridade por parte do professor deve ser eliminada para não inviabilizar o processo de conscientização. Trata-se de uma não-diretividade, embora o professor permaneça vigilante e deva se expressar sem neutralidade. A pedagogia libertadora é muitas vezes designada “educação problematizadora”, uma vez que a motivação se dá a partir de uma situação-problema que deve ser analisada criticamente.

A descrição feita por Libâneo da pedagogia de Paulo Freire revela que, em muitos aspectos, esta tendência apresenta diversos traços da pedagogia nova, como, por exemplo, a questão do relacionamento entre professor e alunos, os trabalhos em grupo,

entre outros. No entanto, o autor não assinala estas semelhanças e a inclui entre as pedagogias progressistas. Já Saviani considera a pedagogia de Paulo Freire como integrante do movimento da escola nova.

A tendência libertária, segundo Libâneo, reúne os defensores da autogestão pedagógica, com a valorização da experiência vivida e do antiautoritarismo e ênfase na atividade grupal, como no caso da pedagogia libertadora. Diferentemente desta, espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos, num sentido libertário e autogestionário. Por meio de modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos, vai-se “contaminando” todo o sistema. Com base na participação grupal, a escola institui mecanismos de mudança como assembléias, conselhos, eleições, reuniões e associações, de forma que o aluno, neles atuando, leve tudo o que aprendeu. Outra forma de atuar é, aproveitando a margem de liberdade do sistema, criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários. O sentido é totalmente político na medida em que afirma o indivíduo como produto social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. Pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento de ação dominadora do Estado. Os conteúdos são colocados à disposição do aluno, mas não são exigidos. O importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, principalmente a vivência de mecanismos de participação crítica. Ao professor cabe a função de conselheiro ou de instrutor-monitor à disposição do grupo. Ênfase é dada na aprendizagem informal, via grupo, com negação de toda forma de repressão, a fim de favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. A motivação vem do interesse em crescer dentro da vivência grupal, supondo-se que o grupo desenvolve em cada um dos seus membros a satisfação de suas necessidades e aspirações. O critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático, não fazendo sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem. Entre os pedagogos mais importantes que representaram a pedagogia libertária, Libâneo (1996) cita Freinet e Miguel Gonzales Arroyo.

Segundo Libâneo (1996), na tendência crítico-social dos conteúdos, proposta por ele, a tarefa primordial é a difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis da realidade social. A própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social em

função da democracia, daí a valorização da mesma como instrumento de apropriação do saber a serviço dos interesses da classe trabalhadora. Assim, o autor afirma:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e dinâmicos, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes (LIBÂNEO, 1996, p.38-39).

Entendida nesse sentido, segundo Libâneo (1996, p. 39), “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global”. Sua posição é, assim, a mesma de Saviani. O aluno, pela intervenção do professor, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada para uma visão organizada e sistematizada dos conhecimentos. A atuação da escola consiste, portanto, na preparação do aluno para o mundo contraditório em que vive, fornecendo-lhe instrumentos, por meio dos conteúdos, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Os conteúdos são os conhecimentos incorporados pela humanidade e permanentemente reavaliados face à realidade social. Não devem ser apenas ensinados, é importante que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. Os métodos de ensino favorecem a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, de forma que estes possam reconhecer nos conteúdos um auxílio para a compreensão da realidade (prática social). Sendo assim, os métodos partem de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Começa-se com a construção da prática real e a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos conteúdos estudados, na forma de um confronto da experiência pessoal com a explicação do professor.

Sendo o professor o mediador entre o meio e o sujeito que aprende, a relação professor-aluno consiste no provimento das condições em que ambos possam colaborar

para fazer progredir essas trocas. O papel do adulto é indispensável juntamente com a participação do aluno no processo, buscando a verdade no confronto com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Este deve, além de satisfazer as necessidades e carências dos alunos, buscar despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. Por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, podendo ampliar sua própria experiência. A avaliação torna-se importante como comprovação do progresso do aluno em direção a noções mais sistematizadas. O esforço de elaboração de uma pedagogia “dos conteúdos” é colocar, segundo Libâneo (1996, p. 42), “a educação a serviço da transformação das relações de produção”.

Com relação à denominação escolhida por Libâneo para a pedagogia por ele proposta, o referido autor afirma:

Por ocasião da preparação para publicação do meu livro *Democratização da escola pública*, em 1984, encontrei-me com Dermeval para discutir o nome que eu pensava dar à corrente que defendíamos. Para mim estava muito claro que o meu trabalho era um desdobramento do pensamento pedagógico lançado pioneiramente por ele, fundamentado no materialismo histórico-dialético. Propunha-me a pensar uma didática progressista que servisse de orientação prática aos professores. Dermeval tinha já falado em pedagogia dialética e, as vezes, em pedagogia revolucionária, mas ele mesmo não gostava dessas denominações. Da minha parte, influenciado por Snyders, cunhei inicialmente minha proposta de “pedagogia dos conteúdos culturais e, depois, inspirado pelo livro *Mistificação pedagógica* de Charlot, que falava em pedagogia social, optei pela denominação “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Dermeval incentivou-me a ir em frente. Pouco tempo depois, cunhou sua própria proposta de “Pedagogia histórico-crítica”. De vez em quando em minhas palestras as pessoas perguntam sobre a diferença entre essas duas denominações. Minha resposta é: nenhuma. Saviani ocupa-se em explicitar uma teoria da educação e uma filosofia da educação, abordando a realidade educacional numa visão de totalidade na qual o fator determinante e norteador é o modo de produção em cada momento histórico e suas relações sociais correspondentes. Da minha parte, partindo das mesmas premissas, trago minha contribuição para o enfoque das implicações pedagógico-didáticas dessa concepção. Importa, assim, menos a denominação e mais a unidade de propósitos e de convicções (LIBÂNEO, 1994, p. 30).

A descrição realizada por Libâneo da pedagogia crítico-social dos conteúdos é muito semelhante à feita por Saviani para a pedagogia histórico-crítica. Ambas incorporam a ênfase nos conteúdos da escola tradicional e a participação ativa dos alunos da escola nova e enfatizam a importância da prática social. No entanto, Libâneo simplifica a teoria de Saviani, abreviando-a em três fases, ao invés das cinco propostas por seu inspirador, considerando apenas as práticas sociais inicial e final, com uma fase intermediária quando são transmitidos os conteúdos.

Segundo Libâneo, como o movimento de crítica à pedagogia liberal com a formulação das propostas pedagógicas progressistas ainda é recente no Brasil, tendo se iniciado na década de 70, não se pode afirmar, ainda, que essas propostas tenham gerado uma bem sucedida prática pedagógica diferenciada. Nas versões libertadora e libertária o objetivo educacional é a vivência de situações existenciais imediatas como forma de exercício de comportamentos sociais participativos, de onde se adquire a consciência crítica, sem a necessidade da transmissão de conteúdos sistematizados. Já na versão crítico-social dos conteúdos, a escola é valorizada enquanto mediadora entre o aluno e o mundo social e desempenha esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados. O processo de transmissão/assimilação ocorre pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência cultural concreta trazida pelo aluno. Parte-se, assim, da prática social concreta dos alunos para chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico. A pedagogia crítico-social dos conteúdos afirma que a emancipação da classe trabalhadora requer o domínio dos conteúdos escolares como requisito essencial à compreensão da prática social. O trabalho da escola não pode ser substituído pela prática política fora dela, devendo ser uma instância transformadora das consciências.

Segundo o autor, é importante que os educadores compreendam o essencial da educação enquanto atividade pedagógico-didática, assumindo sua função política, ou seja, assumindo o componente pedagógico como específico da educação escolar e assegurando sua vinculação com a totalidade representada pela sociedade capitalista. Portanto, o autor, assim como Saviani, deixa claro ser a função primordial da escola a

pedagógica com objetivos políticos, não reconhecendo a importância das funções sociais que a escola vem assumindo na sociedade atual.

Libâneo conclui que a pedagogia crítico-social dos conteúdos vai buscar apoio nas demais tendências quanto a procedimentos lógico-metodológicos que auxiliem o professor nas situações pedagógicas específicas. Parte de uma avaliação das circunstâncias histórico-sociais concretas que determinam o aparecimento e o desenvolvimento das tendências pedagógicas, para incorporá-las, por superação, às realidades sociais presentes. Portanto, verifica-se que tanto Libâneo, como anteriormente Saviani, incorporaram aspectos da escola tradicional e da escola nova, buscando uma síntese superadora das tendências pedagógicas, ao acrescentar a prática social aos procedimentos lógico-metodológicos usados em sala de aula, visando transformações sociais. No entanto, como veremos adiante, diversos fatores não considerados pelos autores em questão dificultam que a educação, da forma proposta, ofereça suas contribuições para a transformação das relações de produção, como pretenderam Saviani e Libâneo.

Outra obra de grande importância dentro do contexto da PHC é *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, de João Luiz Gasparin, publicada em 2003 e, atualmente, na segunda edição. Nela, o autor desenvolveu uma detalhada proposta para a aplicação da PHC em sala de aula, explicitando os cinco passos propostos por Saviani e fornecendo um roteiro de planejamento para professores que desejem utilizá-la em seu dia-a-dia escolar.

A obra de João Luiz Gasparin surge das inúmeras polêmicas e discussões suscitadas pela pedagogia histórico-crítica apresentada por Saviani em *Escola e democracia* e posteriormente desenvolvida em *Pedagogia histórico-crítica*. Representa um esforço e uma tentativa de traduzir para a prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica.

Gasparin inicia seu livro afirmando:

[...] a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Neste sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Pode ser que a escola, hoje, não esteja acompanhando as mudanças de sociedade atual e por isso deva ser

questionada, criticada e modificada para enfrentar os novos desafios. (GASPARIN, 2003, p.1).

Para o autor, torna-se importante, no momento atual, avaliar para que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola e adequá-los às necessidades sociais. Além disso, professores e alunos precisam posicionar-se de forma diferente em relação ao conteúdo e à sociedade, encarando o conhecimento escolar como teórico-prático, sendo elemento fundamental para a compreensão e transformação da sociedade. O autor afirma:

[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade (GASPARIN, 2003, p. 2).

Gasparin não especifica quais são as necessidades sociais atuais, nem que conteúdos a escola deve trabalhar para satisfazer tais necessidades. Ao fazer suas considerações não se refere, assim como Saviani e Libâneo, às novas funções sociais, não pedagógicas, que a escola vem assumindo em resposta às necessidades que a sociedade atual vem determinando. Entre elas podemos citar, como as mais importantes, o local de alimentação, abrigo e lazer para as crianças e o imperioso mercado movimentado pelas escolas para atender finalidades de caráter pedagógico ou não.

A proposta de Gasparin implica, apenas, em trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, evidenciando aos alunos que o conhecimento é uma produção histórica de como os homens conduzem suas vidas nas relações sociais de trabalho, em cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem, sendo partes de um todo social. Torna-se necessária, então, uma nova forma pedagógica de agir, privilegiando-se a contradição, a dúvida, o questionamento, valorizando-se a diversidade e a divergência,

interrogando-se as certezas e as incertezas e despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta e imutável. Como cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de sua totalidade dinâmica, é preciso uma nova forma de trabalho pedagógico para atender ao novo desafio da escola:

Em seu conjunto, essa metodologia de ensino-aprendizagem apresenta três características desafiadoras: 1) nova maneira de planejar as atividades docentes e discentes; 2) novo processo de estudo por parte do professor, pois todo o conteúdo a ser trabalhado deve ser visto de uma perspectiva totalmente diferente da tradicional; 3) novo método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática (GASPARIN, 2003, p. 10).

Gasparin discrimina, então, um método didático detalhado para a pedagogia histórico-crítica baseado no método dialético, uma vez que parte da prática social e retorna a ela com a fundamentação da teoria. Assim, o ponto de partida do novo método deve ser a realidade social, a partir da qual surge um novo pensar e agir pedagógico. Partindo-se do todo social chega-se à especificidade da sala de aula e, desta, volta-se para a totalidade por meio de um processo dialético, prática-teoria-prática, tendo como referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento. Esta metodologia perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de planejar e executar suas aulas, quanto nas ações dos alunos. Expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento, por meio das cinco fases propostas por Saviani e detalhadas por Gasparin na continuidade de sua obra: prática social inicial do conteúdo; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final do conteúdo.

Diferentemente de Saviani e Libâneo, Gasparin aponta alguns meios em que os conhecimentos podem ser buscados, embora não esclareça efetivamente o que deve ser buscado nesses meios. Por outro lado, o autor revela que acredita na importância do professor e também na sua capacidade de bem utilizar os meios e técnicas recomendados.

Para Gasparin (2003), a pedagogia histórico-crítica responde aos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento: prática-teoria-prática. O detalhamento do método, com exemplos práticos e explicações dos fundamentos teóricos da proposta, responde às dificuldades apresentadas pelos docentes tanto no sentido de entender a teoria e seus fundamentos histórico-materialistas, quanto em relação a passar da teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo escolar. O autor recomenda o planejamento para unidades de conteúdo e a aplicação do método em qualquer nível de ensino, apresentando, em anexos, diversos modelos de planejamento, de acordo com o método da PHC, para várias disciplinas trabalhadas na educação básica ou no ensino superior.

Pode-se perceber que a obra de Gasparin representa uma proposta de aplicação prática da teoria de Saviani, na qual procura detalhar os métodos a serem utilizados. No entanto, o autor apresenta a relação entre a teoria e a prática de forma bastante mecânica, sendo necessário aos professores que desejarem seguir o método, profundo conhecimento teórico e prático de suas disciplinas, bem como uma sólida formação humanística para a compreensão da sociedade capitalista e seu movimento.

Outra obra relevante para o desenvolvimento da PHC é *Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica*, de César Sátiro dos Santos, publicada em 2005. Nela o autor defende a viabilidade estratégica da PHC como instrumento para o ensino de Ciências. Após discutir as bases teóricas da PHC e os fundamentos do método correspondente, Santos procura demonstrar que a estrutura da pedagogia de Saviani, com seu formato flexível e dinâmico, ao situar o professor em relação ao ato de ensinar e fornecer os elementos teóricos e estratégicos que podem direcionar o trabalho em sala de aula, corresponde ao próprio formato da ciência, sendo adequado para as áreas de Química, Física, Biologia e Matemática. Então, o autor afirma: “Desejo pensar a PHC como um meio articulador do ensino de ciências (com o momento catártico ao nível das ciências), já que a ciência é parte do conhecimento clássico e seu domínio é pré-requisito para a vida moderna e para a cidadania.” (SANTOS, 2005, p.15).

O autor evidencia que o ensino de ciências, na forma como vem sendo predominantemente conduzido, presta-se mais à alienação do que à libertação, pois

fornece apenas informações científicas e tecnológicas para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, sem levar em conta as necessidades de quem aprende, as imposições do mercado e suas flutuações. Neste sentido, declara:

Áreas inteiras da ciência podem ser desprestigiadas se assim exigir o poderoso mercado. A escola presta-se hoje à domesticação da criança, sua disciplina para o consumo e ao mascaramento das relações que determinam o mundo em que vivemos. [...] Quando Saviani propõe que se parta da prática social e que a ela retornemos com uma alteração qualitativa gerada pela instrumentalização e catarse, sugere indiretamente que façamos em cada alteração destas um avanço quantitativo, pois cada aluno que avança criticamente se torna um elemento de peso a forçar as coisas na direção da superação do estado alienado e infeliz do homem (SANTOS, 2005, p. 23-24).

Santos aponta para a importância da totalidade quando se parte da visão dialética. Evidencia que a PHC formula a necessidade da visão de conjunto e proporciona ao aluno a apreensão do processo pelo qual pode apropriar-se do real e entender o mundo e seus mecanismos.

A seguir o autor demonstra que a lógica formal não pode dar conta do movimento da vida real e que o método dialético proposto pela PHC resgata as contradições inerentes ao próprio fazer científico e permite detectar contradições relevantes do ponto de vista social:

O ensino de ciências é um campo rico para a exploração de temas relevantes, discutidos com base nos fundamentos das ciências naturais, usados dialeticamente. O poder do método é auto-evidente, pois é o próprio exercício do método científico na sua dimensão mais ampla. Não apenas fatos crus e aparentemente desconectados, mas uma rica totalidade de mediações, uma ampla rede de ligações e influências mútuas (SANTOS, 2005, p. 37).

Santos evidencia, assim, que as disciplinas científicas não podem prescindir da PHC e da fundamentação marxista. O ensino de ciências, ao utilizar-se da PHC, estaria, então, comprometido com o avanço social. A PHC sugere como primeiro momento da ação

pedagógica partir-se dos problemas apresentados pela prática social. Estes possuem solução no corpo de conhecimentos científicos disponíveis, ao se instrumentalizar o educando, e nisso consiste o trabalho pedagógico proposto pela PHC.

Santos adverte que a visão de ciências como atividade de resolução de problemas é a visão construída e apropriada por uma sociedade em que tudo se materializa por meio da compra e venda, embora nem todos os aspectos relevantes da ciência sejam os do capital. Para ele, seguindo Saviani, o método científico pode auxiliar na libertação humana e na superação da alienação, sendo este o aspecto que deve interessar ao professor que adota a visão da PHC. Ele não ignora que a ciência é uma atividade determinada pela sociedade, mas percebe que o mesmo saber que permite a dominação possibilita também a emancipação. Nas palavras do autor: “ A ponte entre o conhecimento produzido historicamente e o povo é objeto de estudo da PHC, pois é com esse conhecimento que ela pretende instrumentalizar o cidadão.” (SANTOS, 2005, p. 46).

Santos demonstrou as vantagens do uso da PHC no ensino de ciências e a importância da prática social para que as disciplinas científicas venham a ter utilidade prática na vida dos estudantes da classe trabalhadora. Por outro lado, mostrou a importância do conhecimento clássico, acumulado e produzido historicamente para que os objetivos da PHC possam ser atingidos. Contribuiu, assim, para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, ao mesmo tempo que ofereceu orientação teórica aos professores da área de ciências. No entanto, não mostrou o funcionamento prático e efetivo de sua proposta dentro da realidade educacional atual.

A obra *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*, de Suze Scalcon também buscou contribuir para o desenvolvimento da PHC. Nesta obra a autora estabelece correlações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, considerando que ambas as perspectivas se apóiam nos mesmos fundamentos filosófico-epistemológicos e têm as mesmas preocupações com a educação. Empenha-se em definir psicologicamente o homem preconizado pela PHC e, desse esforço, resulta um avanço significativo no

sentido de se alcançar uma unidade psicopedagógica que permita aos professores maior coerência e eficácia na prática pedagógica.

Scalcon evidencia que a educação, na perspectiva da PHC e baseada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, é capaz de promover o homem psicológica, moral, ética e politicamente. Da mesma forma, Vigotsky baseou-se nos postulados gerais do materialismo histórico-dialético e buscou compreender o homem e sua realidade para construir uma psicologia baseada na história social da humanidade, nas formas de linguagem e no trabalho social e demonstrou que a constituição humana se realiza no âmbito do conjunto das relações sociais.

Scalcon apontou à psicologia histórico-cultural um método de ensino, a PHC, coerente com sua concepção sobre a relação aprendizagem escolar e desenvolvimento, oferecendo uma contribuição da Pedagogia à Psicologia. Ao mesmo tempo, forneceu uma concepção psicológica dos sujeitos envolvidos com o método de ensino proposto pela PHC.

Scalcon estabelece, ainda, uma correlação possível entre a psicologia histórico-cultural e a prática pedagógica de caráter intervencionista, o que, do ponto de vista pedagógico, associa-se à prática baseada na natureza e especificidade da educação. O caráter *intervencionista* da prática social, neste contexto, ao ser determinado pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal¹⁸ e caracterizado pela posição assumida pelo ensino, encontra ressonância na PHC como “atividade mediadora no seio da prática social global”, porque cabe à educação escolarizada a seleção dos conteúdos do ensino com base na identificação dos elementos culturais essenciais para a formação de indivíduos aptos a promover a transformação social.

Scalcon, assim, ao estabelecer as possíveis bases psicológicas para a PHC, traz uma contribuição para o desenvolvimento da mesma, pois trata de um aspecto central do fazer educativo: a unidade psicopedagógica. Ao mostrar que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural compartilham dos mesmos princípios,

¹⁸ A zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotsky, 1991).

fundamentos e pressupostos filosófico-epistemológicos, evidencia que tais teorias apresentam a mesma concepção de homem, história, sociedade e educação. Contribui, então, para a discussão das possibilidades de condução da prática pedagógica segundo a perspectiva histórico-crítica nas condições contraditórias da sociedade brasileira atual, organizada sobre a base do modo de produção capitalista.

Encontramos, ainda, a obra *Fica sem resposta o que os livros dizem... A mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica* de Cleíza Quadros Afonso. A autora descreve uma experiência por ela realizada com a pedagogia histórico-crítica com crianças da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Maringá/PR, no ano de 1991. A preocupação predominante durante o processo de estudo e de análise foi considerar a educação como mediação, capaz de instrumentalizar as novas gerações para que analisem criticamente a realidade durante a apropriação do conhecimento. A questão fundamental, considerada como objeto de reflexão para a pesquisa, nas palavras da autora foi: “Como superar os conteúdos cristalizados pela concepção tradicional do ensino de história, viva e atuante nos meios escolares, principalmente através dos textos dos livros didáticos, viabilizando a apropriação de conteúdos críticos?” (AFONSO, 1996, p. 9).

Com este objetivo, a autora descreve uma experiência em sala de aula, realizada por ela própria, buscando uma mediação pedagógica historicizada e a participação ativa das crianças, procurando seguir os cinco passos preconizados pela PHC e conclui: “Os conteúdos foram ampliados e a compreensão/apropriação das crianças também ampliou-se na perspectiva de passarem da apreensão da aparência a alguns aspectos considerados de essência.” (AFONSO, 1996, p.10).

Afonso (1996) fez diversas críticas aos conteúdos dos livros didáticos, que, segundo ela, naturalizam os fatos e não evidenciam o movimento do capital. Para ela, como não são mostradas as relações sociais de produção nos textos dos livros didáticos, é o educador que deve ter a visão da totalidade concreta neles dissimulada. Buscou, então, textos científicos, que apresentavam a realidade concreta e revelavam as leis que determinaram as relações sociais que se travaram durante o período de ocupação do Norte do Paraná. A seguir, procurou socializar esse conhecimento em uma sala de aula de 4ª série do Ensino Fundamental.

Segundo a autora, as crianças foram capazes de captar as contradições da realidade quando explicadas pela mediação pedagógica que introduz conteúdos histórico-críticos em aulas de história. Para ela, “Os conteúdos de ensino veiculados pelo livro didático têm sido, até o presente momento, um limitador para o professor que queira introduzir em sala de aula os momentos da pedagogia histórico-crítica.” (AFONSO, 1996, p. 31).

Afonso percebe, ainda, que, para obter resultados satisfatórios com o método analisado, o professor precisa dominar o referencial teórico utilizado e afirma:

Observamos [...] que o educador precisa dominar teórico-metodologicamente o referencial da ciência da história a fim de co-construir criticamente com os alunos o processo de análise da realidade, não se detendo somente nos textos didáticos. É o referencial teórico que capacita o professor a “ler” o “essencial a investigar” e, a partir daí, fazer a mediação pedagógica historicizada em sala de aula (AFONSO, 1996, p. 56).

Ao finalizar o livro, a autora conclui:

O educador, tendo uma formação teórico-metodológica na perspectiva da ciência da história, poderá conduzir ativamente em sala de aula o sentido de vincular os conteúdos às necessidades sociais, contribuindo para a transformação social mediata, fazendo com que as crianças apropriem-se desses conhecimentos. Agindo assim o educador estará ciente de que a transformação social não é responsabilidade somente sua, nem somente da educação, mas dele depende como sujeito histórico que instrumentaliza as crianças a se perceberem como sujeitos partícipes do processo de construção de uma sociedade mais justa (AFONSO, 1996, p. 94).

As considerações da autora, juntamente com outras observações e experiências pessoais semelhantes, nos levam a crer que os resultados da pesquisa foram bem sucedidos porque foram realizados pela própria pesquisadora, que dominava o referencial teórico utilizado e possuía formação humanística suficiente para conduzir os trabalhos. No entanto, o mesmo não acontece com a grande maioria dos professores que trabalham nas escolas públicas brasileiras. Ao mesmo tempo esses profissionais não têm condições de buscar textos apropriados e planejar as aulas da forma necessária ao seu sucesso.

Em maio de 1994 cerca de 600 educadores brasileiros reuniram-se para discutir com Dermeval Saviani o sentido de sua obra escrita e de sua ação institucional. O evento foi denominado *Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira* e aconteceu no Campus

de Marília da Unesp. A reflexão realizada demonstrou o reconhecimento da importância da obra do autor para o debate educacional brasileiro, embora nem todos os participantes tenham aderido incondicionalmente aos postulados de Saviani. Por iniciativa do Curso de Pós-Graduação em Educação da Unesp, foram convidados a participar do simpósio representantes das universidades brasileiras filiadas à ANPED, representadas por autores reconhecidos nacionalmente, que procuraram situar a relevância do pensamento de Saviani, analisaram sua ação institucional, discutiram os fundamentos teóricos de sua obra, examinaram os elementos de seu projeto pedagógico e apresentaram sua visão acerca da participação política do educador em questão.

Embora a proposta fosse de discussão de sua obra, durante o Simpósio, Saviani foi alvo de muitos elogios e poucas críticas e, mesmo os autores que o criticaram, reconheceram o seu valor, pelo fato de ter suscitado as discussões ocorridas, como afirmou Cury (1994, p. 21):

[...] Quem chega a atingir um universo de leitores como ele, certamente não deve se espantar se, sobretudo dentro do mundo acadêmico, lhe sobrevêm as críticas. Mas não é delas que o conhecimento se nutre a fim de, por negações, ultrapassar-se e ultrapassar o existente? [...] Afinal, e com Dermeval, aprendi que o contrário do valor é a indiferença. Se há a crítica é porque ali se tem valor. E que valor!

É com esse mesmo reconhecimento que, neste trabalho, nos capítulos a seguir, tecemos algumas críticas ao projeto da PHC de Saviani.

Entre as críticas realizadas durante o Simpósio, podemos citar a de Cunha (1994) que expôs sua posição contrária a de Saviani em relação às teorias crítico-reprodutivistas. Para este autor, enquadrar estas teorias como simplesmente reprodutivistas é descaracterizá-las, retirando delas justamente o que elas se propõem a fazer: dar conta do fenômeno social enquanto prática social e, ao mesmo tempo reforçar a segurança dos educadores que haviam ficado incomodados com ela. Quanto ao projeto pedagógico da PHC propriamente dito, os participantes do Simpósio limitaram-se a discutir as causas pelas quais deixou de ser implantado, tendo recorrido pouco sobre a essência da proposta. Tal fato suscita dúvidas sobre o verdadeiro sentido da organização do evento.

Como vimos, diversos autores contribuíram para o desenvolvimento da PHC, a partir das “primeiras aproximações” apresentadas por Saviani em *Escola e democracia*.

Este trabalho pretende ser mais uma contribuição, unindo o que já existe entre os seguidores de Saviani e buscando em outros autores possibilidades de superação para o trabalho didático atualmente vigente nas escolas da rede oficial.

CAPÍTULO II

AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

Neste capítulo buscamos a conceituação do documento existente nas instituições de educação básica, denominado proposta pedagógica e procuramos elucidar a estruturação das propostas existentes nas escolas da rede oficial de ensino de Mato Grosso do Sul. A seguir, analisamos o momento histórico que determinou a existência das propostas pedagógicas no interior das instituições de ensino brasileiras, visando ao entendimento da necessidade da presença das mesmas na realidade nacional.

Assim, procuramos focalizar os motivos que levaram à determinação da elaboração das propostas pedagógicas enquanto instrumento de trabalho das escolas de ensino fundamental, uma vez que nelas devem estar expressos os pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelas unidades de ensino. Foram analisados os diversos documentos federais, estaduais e municipais que determinaram a existência das propostas pedagógicas nas instituições educacionais, associando-as ao movimento sócio-político que instaurou a ideologia neoliberal no Brasil. Ao privilegiar os aspectos econômicos ligados aos interesses da classe dominante, esta ideologia busca a autonomia¹⁹ nas áreas sociais, visando a diminuição de custos.

Demonstramos, ainda, a trajetória da elaboração das propostas pedagógicas das escolas estaduais e municipais de Campo Grande/MS, desde o momento em que foram solicitadas para tal fim, até os dias atuais.

Verificamos não haver uma unanimidade entre os diversos autores analisados com relação à denominação utilizada para o documento norteador das ações desenvolvidas nas escolas. Encontramos diferentes denominações: proposta pedagógica, projeto pedagógico, projeto político-pedagógico, projeto pedagógico-curricular, projeto educativo, projeto

¹⁹ O termo autonomia utilizado neste trabalho tem o sentido simplificado do contexto das políticas públicas de possibilidade de escolha ou poder de decisão. Não leva em conta, portanto, que em qualquer sociedade, sendo o homem social e historicamente determinado, não poderá haver autonomia, já que não existem as condições para isso.

curricular, plano de escola, etc. No entanto, todos concordam que o documento deve resultar de um processo de ação-reflexão-ação que se instaura na escola, envolvendo todos os seus integrantes. Optamos por priorizar o termo “proposta pedagógica”, por ser o mais utilizado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, onde esta pesquisa teve início.

Apresentamos também o resultado da pesquisa realizada em duas escolas públicas do município de Campo Grande/MS, com o objetivo de analisar a implementação da PHC e suas possibilidades.

1 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COMO PARTE DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

As propostas pedagógicas têm sido alvo de atenção das políticas públicas de educação nacionais, desde o final da década de 1980 até os dias atuais, constando da grande maioria dos documentos oficiais dedicados à área, tais como leis, planos, deliberações, resoluções, etc. Procuramos, então, estudar o que são as propostas pedagógicas, suas partes, seu conteúdo e em que momento histórico as escolas foram chamadas a explicitar o seu planejamento, bem como de que forma isto foi realizado e vem sendo conduzido atualmente.

1.1 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A proposta pedagógica é um documento que deve existir em todas as instituições de ensino da educação básica. Tem por objetivo nortear todas as ações da escola, dando a sua identidade e representando a intenção do fazer pedagógico.

A construção das propostas pedagógicas deve ser o resultado de um esforço coletivo por parte de todos os envolvidos no trabalho escolar: professores, equipe técnica e famílias dos alunos. Implica na seleção dos valores consolidados, na busca de pressupostos teórico-metodológicos e na identificação das principais aspirações em relação ao papel da escola na educação das pessoas. Deve, ainda, apontar um rumo ou sentido para o compromisso estabelecido coletivamente por todos os membros envolvidos no processo.

Assim, a proposta pedagógica deve explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, a forma de organização e de avaliação da escola, sendo

necessário um processo de discussão e ajustes permanentes a fim de se proceder as modificações que se fizerem necessárias no interior das escolas. Estas devem partir de ações práticas e reflexivas que resultem em propostas, atividades e novas formas de organização do trabalho escolar. Toda a equipe envolvida na construção da proposta pedagógica deve estar pronta para enfrentar o desafio da mudança, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho, como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola.

Durante a elaboração do documento é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção da identidade da escola, bem como a reflexão e o questionamento do trabalho pedagógico realizado. Uma teoria que subsidie a prática da escola deve estar ligada aos interesses da maioria das pessoas, sendo de grande importância, também, o domínio das bases teórico-metodológicas escolhidas, já que estas são indispensáveis à construção das concepções assumidas coletivamente.

A proposta pedagógica é, portanto, um instrumento da gestão escolar que expressa as decisões da escola com relação a sua prática. O seu conteúdo varia de escola para escola, tanto no que se refere à escolha do referencial, quanto à extensão e profundidade da utilização do mesmo. No entanto, sempre deve ser o resultado da concretização do processo de planejamento da escola.

Segundo Libâneo (2003), a concepção de proposta pedagógica ou projeto pedagógico-curricular, como ele a denomina, é diferente da prática de planejamento que se verificou nas escolas brasileiras, na época do tecnicismo, quando os planos consistiam na determinação de objetivos, estratégias e formas de avaliação dentro de uma seqüência de passos rígida e feita a partir de modelos pré-estabelecidos. A proposta pedagógica deve ser entendida como instrumento e processo de organização da escola. Deve considerar o que já está instituído, como legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc., mas também o que deve ser incluído, estabelecendo e criando objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, favorecendo a organização do trabalho escolar. Nesse sentido, sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola. Representa, ainda, uma oportunidade para os integrantes da escola tomarem a instituição nas mãos, definindo seu papel estratégico na educação das crianças e jovens e organizando suas ações de forma a

atingir os objetivos que se propõem. Sendo assim, é o norteador e ordenador da vida escolar. Para o referido autor, o currículo sempre expressa interesses dos grupos sociais com mais poder econômico, social, político, com o que as escolas acabam por conformar-se. Mas, por outro lado, pode, também, concretizar objetivos e práticas que representam interesses sociais e políticos dos segmentos majoritários mais explorados da sociedade.

Como documento norteador das ações pedagógicas da escola, a proposta pedagógica é o plano global da instituição. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação, de se recuperar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. É um instrumento que pode ajudar, caso seja bem utilizado, a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de forma refletida, consciente e participativa.

Alguns autores como Padilha (2006) diferenciam os termos projeto-político-pedagógico e proposta pedagógica. Para eles, a proposta pedagógica é parte integrante do projeto político-pedagógico e nasce durante a construção deste, ajudando a concretizar os objetivos gerais e específicos, além das metas presentes no projeto. Neste trabalho consideramos os dois termos como sinônimos.

Segundo as orientações da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - REME (CAMPO GRANDE, 2002, p. 10-11), a proposta pedagógica deve estar pautada em três princípios básicos, delineados pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

- A gestão democrática²⁰ que discute a nova postura dos gestores de uma escola, que atenua o individualismo, elimina a centralização do poder e incentiva a participação coletiva dos profissionais da educação e, progressivamente, de toda a comunidade escolar²¹;
- A autonomia, que existe entre a decretada pela LDB e a vivenciada, traz um longo caminho a percorrer, a ser construído e conquistado passo-a-passo. Quanto mais autonomia a escola conquista, mais responsabilidade ela assume diante da comunidade escolar;
- A participação coletiva que está ligada diretamente aos princípios citados anteriormente. É um processo de conquista, que exige responsabilidade de todas as partes, significando sair do comodismo e da alienação em que muitos ainda preferem viver.

²⁰ Gestão democrática se refere à forma de administração atualmente preconizada, onde o gestor ou os gestores devem descentralizar a administração, transferindo funções e responsabilidades para todos os profissionais, de acordo com os princípios emanados pelo neoliberalismo.

²¹ Comunidade escolar tem o sentido do senso comum, envolvendo todas as pessoas que freqüentam a escola ou que vivem próximo a ela. O termo aqui utilizado não considera, portanto, a necessidade de haver uma unidade comum de interesses e de ideologia dentro da escola para existir uma comunidade.

Segundo as orientações da REME, não basta haver um documento formal elaborado e arquivado, deve acontecer um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica e de discussão dos problemas educacionais, em busca de soluções e deixando claro os objetivos a serem alcançados pela escola. Alguns itens são considerados essenciais na existência da proposta pedagógica nas escolas, segundo o documento (CAMPO GRANDE, 2002, p. 11):

- Conquista da autonomia pedagógica;
- Elevação da qualidade de ensino;
- Fortalecimento do coletivo escolar;
- Articulação entre teoria e prática;
- Participação e envolvimento de pais e alunos;
- Reconhecimento da identidade da escola.

Com relação à sistematização e implementação da proposta pedagógica, a REME orienta para a necessidade de haver:

- **COMUNICAÇÃO EFICIENTE**, para que todas as informações sejam repassadas aos setores;
- **ADESÃO DE TODOS**, conscientes da importância da Proposta Pedagógica, posicionando-se como co-responsáveis pelo documento;
- **CONTROLE, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO**, pois uma proposta pedagógica, que não pressupõe constante avaliação, não consegue saber se seus objetivos estão sendo atingidos;
- **AMBIENTE FAVORÁVEL** que dê abertura ao diálogo;
- **BOM REFERENCIAL TEÓRICO**, o qual facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura da Proposta, dando a sustentação necessária ao desenvolvimento do trabalho (CAMPO GRANDE, 2002, p.12, grifos do autor).

Recomenda-se que a proposta pedagógica esteja à disposição de todos que por ela se interessarem e que seja divulgada para os envolvidos nas atividades escolares. O documento deve incorporar todas as ações da instituição, tendo coerência entre o que está escrito e a prática pedagógica, sendo o resultado de discussões permanentes sobre as dificuldades e desafios enfrentados pela escola, bem como dos avanços obtidos.

As etapas para elaboração, sistematização e avaliação da proposta pedagógica, de acordo com as orientações da REME, são:

1. Sensibilização de todos os profissionais da escola.
2. Comparação entre a proposta já existente e as novas orientações oferecidas.

3. Elaboração de todos os elementos da proposta pedagógica.
4. Estudo dos referenciais teóricos para o embasamento da proposta.
5. Retomada dos aspectos a serem avaliados nas escolas que já possuem uma proposta pedagógica.
6. Elaboração dos itens a serem implementados, com levantamento da realidade escolar, das habilidades de acordo com essa realidade e do cronograma de ação.
7. Conclusão do documento.
8. Difusão da proposta pedagógica.

As propostas pedagógicas das escolas municipais de Campo Grande devem conter os seguintes itens, de acordo com o documento CAMPO GRANDE (2002, p. 39):

1. Apresentação
2. Identificação
3. Organograma
4. Histórico
5. Missão Social
6. Pressupostos teóricos
7. Níveis de Ensino
 - 7.1 Educação Infantil
 - 7.1.1 Objetivos Gerais do Nível
 - 7.1.2 Objetivos Gerais por área de conhecimento
 - 7.1.3 Habilidades por área de conhecimento
 - 7.2 Ensino Fundamental
 - 7.2.1 Objetivos Gerais do Nível
 - 7.2.2 Objetivos por Componente Curricular
 - 7.2.3 Habilidades por Componente Curricular
 - 7.3 Modalidade de Ensino
 - 7.3.1 Educação de Jovens e Adultos – EJA
 - 7.3.2 Educação Especial
8. Perfil/compromisso da comunidade escolar
 - 8.1 Direção
 - 8.2 Especialistas em educação – Supervisão Escolar e Orientação Educacional

8.3 Professor

8.4 Compromisso de alunos e pais

9. Projetos/Programas

10. Relação dos participantes na elaboração da Proposta Pedagógica

11. Bibliografia

12. Anexos

Todos os itens acima apresentados vêm especificados e exemplificados, constituindo-se o documento analisado um roteiro para a elaboração da proposta pedagógica, que deve ser seguido passo a passo na sua elaboração. Tal fato sugere que a autonomia proclamada seja apenas aparente, uma vez que não existem grandes possibilidades de diferenciações na essência das propostas das diferentes unidades de ensino.

No entanto, o item 6 - Pressupostos Teóricos - caso seja bem compreendido e aproveitado, no seu aspecto contraditório, pode vir a ser um espaço para a introdução de algumas idéias que tornem a escola um instrumento de mediação para transformações sociais que beneficiem a classe trabalhadora. Destacamos um dos parágrafos das especificações desse item:

Com base nas reflexões que o coletivo da escola fizer sobre **o conhecimento, a função social da escola, a função do educador e o homem que pretendemos formar**, concluir definindo a **concepção pedagógica** que norteará a prática pedagógica da escola que, bem fundamentada, será o suporte teórico ao trabalho do professor e de todos os segmentos da escola (CAMPO GRANDE, 2002, p. 51, grifos do autor).

Consideramos que, compreendendo-se as questões históricas ligadas à educação e adotando-se como concepção pedagógica a pedagogia histórico-crítica, podemos, portanto, dar suporte técnico ao trabalho do professor e de todos os segmentos da escola, tendo como base as noções apresentadas por Saviani e outros autores analisados neste trabalho, que discutem as questões acima abordadas: conhecimento, função social da escola, função do educador e o homem que se pretende formar. Entretanto, não podemos deixar de considerar que as formas atuais de organização do trabalho didático dificultam a introdução de tais práticas no interior das instituições de ensino. Da mesma forma, qualquer tendência pedagógica escolhida pela escola necessariamente cairá nas mesmas limitações

da organização do trabalho didático vigente, conforme será posteriormente discutido, inviabilizando a existência de um “bom referencial teórico”, conforme as orientações da REME.

Em 2003, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul também elaborou um documento para orientação das escolas na elaboração ou adequação das propostas pedagógicas e o denominou “Documento orientativo para elaboração ou adequação da proposta pedagógica”. Nele encontramos a seguinte definição de proposta pedagógica:

A Proposta Pedagógica é um documento de fundamental importância para a escola, por ser o elemento norteador da organização de seu trabalho, que visa o sucesso na aprendizagem dos alunos, finalidade maior da escola como instituição social, e deve ser construída coletivamente (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 4).

O documento em questão ressalta que a elaboração das propostas pedagógicas das escolas estaduais deve seguir o determinado na Deliberação/CEE nº. 6363 (MATO GROSSO DO SUL, 2001), que em seu capítulo III dispõe:

Art. 11 [...] a Proposta Pedagógica deve ser concebida de modo que:

- I – haja compatibilidade com as diretrizes educacionais, com a legislação de ensino e demais legislações vigentes no País e com o Regimento Escolar da Instituição;
- II – expresse a identidade própria da instituição, as características dos seus alunos e do seu ambiente sócio-econômico;
- III – sirva de referencial à busca da melhoria qualitativa das ações educativas, especialmente àquelas desenvolvidas pelos professores;
- IV – estimule a prática da gestão democrática, fortalecida pela participação da comunidade interna e externa;
- V – contemple as reais necessidades educativas assegurando flexibilidade ao processo de sua execução;
- VI – oriente para a tomada de decisões, assegurando flexibilidade ao processo de sua execução.

O mesmo documento apresenta, como na Rede Municipal, um esboço de uma proposta pedagógica, embora enfatize que a definição de sua forma e do seu conteúdo é de responsabilidade de cada escola:

1. capa;
2. contra-capa;
3. índice;
4. apresentação;
5. dados de identificação da escola;
6. aspectos legais da escola;

7. histórico;
8. caracterização da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;
9. fins e princípios norteadores;
10. objetivos e metas a serem alcançadas pela escola;
11. objetivos gerais e específicos de cada etapa da Educação Básica – oferecida pela escola, em concordância com a LDBEN;
12. organização curricular (currículo):
 - 12.1. objetivos por área de conhecimento no Ensino Fundamental e por disciplina no Ensino Médio,
 - 12.2. fundamentos por área de conhecimento no Ensino Fundamental e por disciplina no Ensino Médio,
 - 12.3. ementa curricular,
 - 12.4. conteúdos programáticos a serem trabalhados nas etapas da Educação Básica oferecidas pela escola (Ensino Fundamental e Ensino Médio), com bibliografia básica,
 - 12.5. metodologia do ensino,
 - 12.6. processo de avaliação do desenvolvimento integral do educando;
13. regime escolar, normatizado através de Resolução SED;
14. organização e utilização do espaço físico, equipamentos e materiais pedagógicos;
15. organização da vida escolar e escrituração escolar;
16. ações educativas a serem realizadas com a participação da família e da comunidade;
17. perfil do corpo docente e do técnico-administrativo;
18. formas de capacitação e qualificação do corpo docente e do técnico-administrativo;
19. formas de acompanhamento e avaliação educativa e institucional interna;
20. anexos (Atos Legais da Escola, Resoluções que normatizam as políticas da SED, Calendário Escolar e outros);
21. apêndice – (formulários criados pela escola, por exemplo, plano de ação do coordenador pedagógico, plano de trabalho do diretor, fichas de acompanhamento, etc.).

Como consideramos anteriormente, ao tratar das orientações da Rede Municipal, podemos nos aproveitar do caráter contraditório das propostas pedagógicas para nelas inserir pressupostos teórico-metodológicos que favoreçam a atuação da escola como mediadora de transformações sociais em prol da classe trabalhadora, uma vez que, o documento estadual também estabelece que:

O aspecto pedagógico e democrático da proposta deve estar apoiado em um referencial que fundamente a elaboração da proposta, ou seja, a busca de um referencial que leve à compreensão da prática pedagógica. Procurar alicerces nos pressupostos de uma teoria pedagógica que subsidie a proposta e a prática pedagógica que ali se processa, resguardando o

domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. [...] Esse referencial deverá refletir a concepção de educação, de escola, de sociedade, de homem, de cidadania, de consciência crítica, entre outros. Para tanto, a proposta pedagógica deve ser orientada pelos pressupostos filosóficos-sociológicos, epistemológicos e didático-metodológicos (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 5).

1.2 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A atual exigência de explicitação das propostas pedagógicas no interior das escolas é relativamente recente na história da educação brasileira. As discussões surgem durante o movimento de mudanças na educação iniciado em meados da década de 1980, com o declínio da ditadura militar.

Podemos observar que a idéia já estava expressa na Constituição Federal de 1988, art. 206, que estabelece no inciso III o princípio do “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e, no inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da chamada autonomia da escola.

A idéia das propostas pedagógicas foi explicitada também no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/1990, em seu artigo 53, inciso V, parágrafo único: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”

Esta discussão prolonga-se nos anos 1990, até sua legalização por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº. 9.394/96. Esta lei, em seu art. 3º, declara a existência de um pluralismo de idéias e concepções pedagógicas. Dela extraímos os seguintes princípios que se referem à proposta pedagógica:

a) art.12- os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de:

I- elaborar e executar sua proposta pedagógica.

VII- informar os pais ou responsáveis sobre a execução da proposta pedagógica.

b) art.13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

c) artigo 14, inciso I- determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, respeitando o princípio da “participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.²²

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Brasil assume o compromisso de assegurar educação para todos, comprometendo-se a tomar todas as medidas necessárias à consecução deste objetivo e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem estabelecidas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Assim, o governo federal determina a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que é publicado em 1993, para indicar as diretrizes da política educacional nacional. Entre as metas globais estabelecidas pelo referido plano, a serem alcançadas nos dez anos subseqüentes à sua publicação, encontra-se: “implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica.” (BRASIL, 1993, p. 42).

Para orientar o cumprimento das medidas estabelecidas, foi organizada a Semana Nacional de Educação para Todos em Brasília – DF, de 10 a 14 de maio de 1993, quando ficou decidido, entre os compromissos assumidos: “Atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógico (sic), propiciando inovações e sua integração no contexto local.” (BRASIL, 1993, p. 88).

A política educacional do país começa, então, a ser redefinida se tornando parte integrante da reforma do Estado, consolidada, mais tarde, no documento intitulado *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, publicado em 1995. As propostas para que ocorram a reforma do Estado brasileiro se materializam no referido Plano Diretor e se concretizam principalmente pelo ajuste fiscal e pela reestruturação do serviço público. O

²² O fato da LDB tratar o mesmo assunto com diferentes expressões, quando nos artigos 12 e 13 utiliza Proposta Pedagógica e, no artigo 14, usa Projeto Pedagógico gerou uma confusão de termos no interior das escolas e da academia. Torna-se necessário, então, esclarecer que as denominações devem ser interpretados como equivalentes para indicar o mesmo documento, que tem o objetivo de organizar o trabalho escolar, como observamos em Veiga (2003, p. 12): “Vale chamar a atenção para a variedade terminológica empregada pelo legislador: proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art. 13), projeto pedagógico (art. 14), o que poderá trazer algumas confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica ou projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta pedagógica ou projeto pedagógico (art. 13).” Com relação à expressão projeto político-pedagógico, também muitas vezes encontrada, Gadotti (1997, p. 34) esclarece: “Entendemos que todo *projeto pedagógico* é necessariamente político. Poderíamos denominá-lo, portanto, apenas ‘projeto pedagógico’. Mas, a fim de dar destaque ao político dentro do pedagógico, resolvemos desdobrar o nome em ‘*político-pedagógico*’” (grifos do autor).

plano propõe a administração gerencial, a descentralização do poder e a autonomia de decisão:

É preciso, agora, dar um salto adiante no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, MARE, 1995, p. 6).

A descentralização é feita por meio da transferência de responsabilidades pela gestão de serviços públicos para as esferas administrativas menores, como estados e municípios. Os serviços descentralizados são os considerados básicos como a saúde, a educação, o saneamento, a segurança, a habitação, entre outros. No interior da reforma, o Estado assume funções para cumprir o exposto acima, atendendo as determinações do padrão de desenvolvimento neoliberal e, conseqüentemente, propondo novos papéis para a educação, necessários ao momento histórico vivido. Desta forma, a educação escolar no Brasil, no governo FHC, consolida a tendência experimentada nos governos Collor e Itamar Franco de responder submissamente aos ditames do processo de globalização neoliberal do mundo capitalista. O sistema educacional redefine-se, assim, no sentido de contribuir para a superação da crise do capital, subordinando a escola aos interesses do mercado. Dentro deste processo evidencia-se a estratégia de descentralização da educação por meio da gestão democrática na escola e da proposta pedagógica, embora seja justificada pela crise na eficiência e produtividade dos sistemas educacionais. Podemos confirmar esta idéia no documento intitulado O marco da educação de Dakar – Educação para Todos (2000, p. 22):

A experiência da última década salientou a necessidade de melhor direção dos sistemas educacionais em termos de eficiência, controlabilidade, transparência e flexibilidade, para que possam responder mais eficientemente às necessidades dos educandos que são diversas e estão continuamente em mudanças. É urgentemente necessária a reforma da administração escolar – para mudar de formas de administração extremamente centralizadas, padronizadas e autoritárias para tomadas de decisão, implementação e monitoramento mais descentralizados em níveis mais baixos de controlabilidade. Esses processos devem ter o apoio de um sistema de informação administrativo que se valha tanto de novas tecnologias quanto da participação da comunidade para produzir a tempo informações adequadas e precisas.

Em consonância com os interesses do Estado e por meio da descentralização de responsabilidades, as escolas passam a receber e gerenciar diretamente recursos financeiros, são estimuladas a buscar parcerias com a população e devem organizar-se de forma a obter maior autonomia administrativa e pedagógica. Como demonstrou Fachini (2002, p. 59):

Sob a égide da *autonomia administrativa pedagógica e financeira*, espera-se que seu produto - a educação - seja produzido com maior rapidez e qualidade (ótica taylorista/fordista) atingindo os níveis esperados de controle de eficiência, eficácia e produtividade como esperam as fontes de financiamento da reforma do Estado. Para atingir esse objetivo, a escola deve organizar-se, estabelecer metas e prioridades. Assim, para essa política educacional, o instrumento por excelência que garantirá a identidade e autonomia das ações a serem desenvolvidas pelas escolas é o seu projeto pedagógico.

Ao analisarmos os documentos das políticas públicas educacionais, constatamos a materialização da redefinição do papel do Estado, da forma como já havia observado Peroni (2003, p.158): “O movimento de centralização/descentralização da atual política educacional, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle, é parte da proposta de redefinição do papel do Estado”.

Assim, atendendo às determinações legais, em 1993 foi publicado o Plano Decenal de Educação para Todos, que, ao tratar do desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, afirma que:

O sucesso do Plano Decenal pressupõe o reordenamento da gestão educacional, conferindo à escola a importância estratégica que lhe é devida como espaço legítimo das ações educativas e como agente de prestação de serviços educacionais de boa qualidade. Fortalecer a sua gestão e ampliar sua autonomia constituem, portanto, direção prioritária da política educacional (BRASIL, 1993, p.46).

O governo federal publicou também o Plano Nacional de Educação (PNE) e entre seus objetivos e prioridades destacamos:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p.7).

Quando o PNE trata especificamente do Ensino Fundamental, coloca entre os objetivos e metas (p. 22): “8- Assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado suas propostas pedagógicas, com observância das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.”

A análise documental revelou, portanto, serem as propostas pedagógicas instrumentos propostos pela reforma educacional com o objetivo de conferir autonomia às escolas de acordo com os princípios da gestão democrática e interesses do Estado no sentido de descentralizar a administração e centralizar o controle.

1.3 A CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DA REDE OFICIAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE

Mato Grosso do Sul, seguindo as orientações do governo federal, publicou o Plano Decenal de Educação para Todos de Mato Grosso do Sul (1993). A última meta do plano refere-se à elaboração de projetos pedagógicos pelas escolas. Destacam-se três estratégias no item Sucesso Escolar/ Aprendizagem: “Instrumentalização das escolas para elaboração de seu projeto pedagógico; Implementação dos projetos pedagógicos elaborados pelas escolas; Autonomia da escola na decisão da sua proposta curricular.” (MATO GROSSO DO SUL, 1993, p. 12). No item Objetivos e Metas do Ensino Fundamental do mesmo plano, encontramos: “Assegurar, nas propostas pedagógicas de todas as escolas, o sistema de parcerias, a partir de 2005, com empresas e outras instituições visando ao enriquecimento do processo de ensino.”

Posteriormente, foi elaborado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, publicado em 2000. Este documento, ao tratar das diretrizes para o financiamento e gestão, estabelece medidas para a descentralização da gestão educacional:

A Constituição Federal, ao direito de todos à educação, acrescentou o dever da família e da sociedade. Assim, cada sistema de ensino, ao lado da garantia de recursos financeiros, deve implantar gestões democráticas que assegurem a participação da comunidade escolar nas decisões da escola. Medidas devem ser tomadas no sentido de desburocratizar e descentralizar a gestão não só dos recursos financeiros, como dos pedagógicos e administrativos, de forma que as unidades escolares, autônomas para elaborar as respectivas propostas pedagógicas, também o sejam para executá-las (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 58-59).

A seguir o plano estabelece normas e ações para a atuação de todos os envolvidos no trabalho escolar na elaboração e execução das propostas pedagógicas.

Em outubro de 2001, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul editou a Deliberação CEE/MS nº. 6363/2001, que dispõe sobre o funcionamento da educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Seu capítulo III - Da proposta pedagógica e do regimento escolar, artigos 10 a 15 foi reservado para as concepções, elaboração, fundamentações, normatizações e recomendações relativas às propostas pedagógicas. No ano de 2003 as escolas foram solicitadas a adequar e/ou elaborar, caso ainda não tivessem feito, suas propostas pedagógicas, seguindo as orientações da referida deliberação e em compatibilidade com as legislações educacionais vigentes no país, evidenciando, mais uma vez, que a autonomia concedida às escolas era apenas aparente.

As escolas estaduais passam, assim, a ter que se adequar às políticas de reestruturação da educação nacional, sendo-lhes “concedida” autonomia administrativa, pedagógica e financeira, devendo organizar-se e estabelecer metas e prioridades, sendo a proposta pedagógica um dos instrumentos utilizados para garantir tal “autonomia.”

Atendendo às determinações nacionais, em 1998, as escolas estaduais de Campo Grande foram chamadas para elaborar seus projetos político-pedagógicos. De acordo com o documento orientativo para elaboração ou adequação de Propostas Pedagógicas (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 4), as escolas contaram com o auxílio da Secretaria de Estado de Educação que ofereceu consultoria pedagógica e prestou assessoria a todas as escolas, por meio de teleconferências, seminários, oficinas, dentre outros. No mesmo documento, encontramos também:

Em 1999, com a administração do Governo Popular [...], foi instituída a Constituinte Escolar, que realizou debates e seminários em todas as Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino com o objetivo de analisar, avaliar, reestruturar e ou elaborar as Propostas Pedagógicas e os Regimentos Escolares em concordância com o contexto sócio-político e econômico, bem como as diretrizes e normatizações legais vigentes em nível nacional e estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

O mesmo documento (p. 5-6) apresenta o esboço de uma proposta pedagógica, porém enfatiza que a definição de sua forma e conteúdo é de responsabilidade de cada

escola. De acordo com o modelo proposto, o item 9 destina-se aos “fins e princípios norteadores da educação”, parte da proposta pedagógica na qual se inserem as tendências pedagógicas. Uma delas deve ser escolhida pela escola. Já os itens 12 e 13 que tratam da organização curricular devem ser elaborados observando as Diretrizes Curriculares Nacionais e os documentos normativos nacionais e estaduais, não sendo concedida autonomia à escola.

Durante a elaboração das propostas pedagógicas, as escolas passam a receber documentos para auxiliá-la nesta tarefa, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares, entre outros. Esses documentos, de abrangência nacional, afirmam que as mudanças propostas são estratégias para o enfrentamento do atual momento de transformação global vivido. Ressaltam a importância do projeto pedagógico ser elaborado coletivamente para que a escola possa ser autônoma e oferecer educação de qualidade.

Na apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 9) destacamos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.

Desta forma, de acordo com os PCNs, a responsabilidade com relação à qualidade da educação oferecida passa a ser compartilhada com todos os educadores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental encontramos:

Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 4).

Consideramos que o fato das propostas pedagógicas serem de caráter obrigatório e dos documentos que determinam a sua execução conterem suas formas de organização,

articulação, desenvolvimento e avaliação, como se percebe nas Diretrizes Curriculares Nacionais, evidencia a não existência de autonomia por parte das instituições educacionais.

Nas orientações elaboradas pela diretoria de gestão educacional/SED/MS, (MATO GROSSO DO SUL, 1998) encontramos:

O projeto pedagógico [...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. É o compromisso de assumir, de decidir no âmbito da própria escola, sobre a organização e as práticas que melhor asseguram os princípios que a norteiam. [...] buscar uma nova organização para a escola, é estabelecer um rumo, uma direção, um sentido explícito, com um compromisso estabelecido coletivamente. É através dele que a escola saberá com clareza, para onde vai, como caminhar e porque vai nesta ou naquela direção. [...] é um projeto fundamentado na política nacional que deve ser baseado na democratização do ensino, sugerindo medidas ordenadas na escola e considerando sua autonomia.

Na Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Lei nº 2.787 /2003 (MATO GROSSO DO SUL, 2004), encontramos:

Art. 3º São princípios da educação escolar no Estado de Mato Grosso do Sul: III - pluralismo de idéias e de concepções político-pedagógicas. [...]

Art. 21 Aos estabelecimentos de ensino, assegurada a efetiva participação de representações de sua comunidade escolar, compete: I – elaborar, executar e avaliar sua proposta pedagógica. [...]

Art.22 § 2º As instituições elaborarão suas propostas pedagógicas e a ela deverão adequar os princípios gerais de seu regimento escolar, as normas administrativas, os currículos e demais processos de atividade escolar. [...]

Art. 23 Aos profissionais de educação básica compete: I- participar dos processos de elaboração, implementação, execução e avaliação das propostas pedagógicas, planos de trabalho e regulamentos de seu estabelecimento de ensino.

Como podemos observar, os documentos estaduais apenas repetem as determinações dos documentos federais para que as mesmas sejam executadas em nível estadual.

No âmbito municipal, de acordo com o documento Proposta Pedagógica: orientações para elaboração, avaliação e sistematização (CAMPO GRANDE, 2002, p. 7), a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande iniciou seu processo de elaboração das propostas pedagógicas em 1997, quando buscou uma parceria junto à Agência de Apoio aos Municípios/UFMS, iniciando a elaboração nas escolas de um documento intitulado Projeto

Político Pedagógico. Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, por meio do Departamento de Desenvolvimento da Educação, organizou um roteiro e subsidiou as escolas com capacitações e assessorias, objetivando a elaboração do que seria a primeira versão da proposta pedagógica, atendendo à LDB e ao Conselho Estadual de Educação, que exigia o encaminhamento do referido documento para fazer parte dos processos em análise de diversas escolas, a fim de obterem o reconhecimento. A partir do ano de 2000, a primeira versão da proposta pedagógica passou por uma análise e todas as escolas receberam a devolutiva com parecer e considerações para as adequações do documento.

Ainda de acordo com o referido documento, no ano de 2001, atendendo à Resolução CNE/CEB n. 2/98 (BRASIL, 1998), que orienta a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), via Departamento de Desenvolvimento da Educação, elaborou o documento consultado (Proposta Pedagógica – Orientações para elaboração, avaliação e sistematização), publicado em 2002, a fim de servir de referencial para as escolas avaliarem o processo de sistematização das Propostas Pedagógicas e alinharem Proposta Pedagógica e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), fortalecendo a identidade pedagógica e repensando o caminhar das unidades escolares.

Da mesma forma como relatamos para a Rede Estadual de Ensino, pode-se perceber o direcionamento na elaboração das Propostas Pedagógicas por parte da Secretaria Municipal, ao estabelecer os passos essenciais que devem estar presentes nos documentos de cada unidade escolar:

Cada escola precisa desenvolver uma proposta que atenda às necessidades específicas da sua realidade, entretanto, existem princípios e normas gerais que regem a educação, sendo necessário estabelecer alguns passos essenciais que devem estar presentes no momento da sistematização e implementação da Proposta Pedagógica (CAMPO GRANDE, Proposta Pedagógica, 2002, p.15).

A deliberação municipal, atualmente em vigor, que dispõe sobre o funcionamento da educação infantil e do ensino fundamental nas instituições do sistema municipal de ensino, (CAMPO GRANDE, 2003), em seu Capítulo V, *Da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar*, no Art. 20 determina a obrigatoriedade da proposta pedagógica como instrumento norteador das ações pedagógicas e administrativas desenvolvidas pelas

instituições de ensino, cuja elaboração é de responsabilidade da equipe escolar. No Art. 21, item VI, determina a existência dos pressupostos teórico-metodológicos como um dos componentes obrigatórios da proposta pedagógica.

Em outubro de 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande publicou um caderno intitulado *Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva* (CAMPO GRANDE, 2006), como parte do “Programa de Formação Reflexiva” por ela proposto. Este inclui, além da referida publicação, palestras e encontros com o objetivo de proporcionar aos profissionais da educação momentos de reflexão sobre o tema, a fim de que os mesmos participem da reelaboração das propostas pedagógicas de suas escolas.

O Plano Municipal de Educação de Campo Grande foi recentemente elaborado, tendo sido realizadas diversas reuniões visando a discussão de seu conteúdo durante o ano de 2006. Foi entregue ao prefeito de Campo Grande em maio de 2007 e, atualmente, encontra-se em fase de aprovação pela Câmara Municipal de Campo Grande.

Como se pode perceber, a partir da década de 1990, ocorreram mudanças nas orientações presentes nas reformas educacionais no Brasil, em âmbito federal, estadual e municipal. As reformas educativas são anunciadas como reformas administrativas, sendo, na sua grande maioria, congruentes com os compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia e na Declaração de Nova Delhi de atendimento à demanda de universalização do ensino fundamental. As proposições convergem para novos modelos de gestão do ensino público baseadas em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. Busca-se a melhoria na qualidade da educação entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos que poderá ser alcançada por meio de inovações na gestão educacional. A preocupação com a qualidade pode ser associada à busca de otimização dos vínculos entre a educação e as necessidades requeridas pelas novas relações de produção e consumo. As propostas pedagógicas surgem, então, como instrumentos de execução da nova proposta gerencial adotada pelo governo.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

Com o objetivo de verificar a implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas da rede oficial do município de Campo Grande, apresentamos o resultado da pesquisa realizada em duas escolas públicas que declararam ter optado por essa tendência em suas propostas pedagógicas ou pela palavra de um dos membros de sua equipe técnica.

Inicialmente foi realizado um levantamento de escolas de ensino fundamental que declararam oralmente ter optado pela pedagogia crítico-social dos conteúdos como tendência pedagógica escolhida pela escola ao elaborar sua proposta pedagógica. Entre as 82 escolas pesquisadas da Rede Municipal de Campo Grande foram encontradas 12 unidades com a referida tendência expressa por um dos membros da equipe técnica, ou seja, diretor, diretor adjunto, supervisor escolar ou orientador educacional. Das 86 escolas da rede estadual no município de Campo Grande, 22 escolas declararam ser partidárias da pedagogia crítico-social dos conteúdos, pela palavra do diretor, diretor adjunto ou coordenador pedagógico. Vale ressaltar que nenhuma das escolas citou o termo pedagogia histórico-crítica. No entanto, verificou-se certa incerteza ou ambigüidade nas declarações dos profissionais em ambas as redes de ensino, pois algumas escolas se diziam construtivistas e faziam a opção pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, algumas eram sócio-interacionistas e também trabalhavam com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, outras se diziam apenas progressistas, demonstrando confusão, falta de esclarecimento sobre as tendências e, muitas vezes, desconhecimento das propostas pedagógicas da unidade escolar na qual trabalham. Não foi possível fazer a análise das propostas pedagógicas de cada unidade escolar, pois as secretarias municipal de Campo Grande – SEMED e estadual – SED não possuíam os documentos em suas sedes e não haveria tempo hábil para visitas a todas as escolas.

Em vista dos fatos, foram selecionadas duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede estadual, ambas localizadas no município de Campo Grande. A escola municipal selecionada está localizada no centro de Campo Grande mas atende alunos de todas as regiões da cidade. Oferece o ensino fundamental a partir da quarta série, durante os períodos matutino e vespertino e classes de aceleração equivalentes às quintas a oitavas séries, no período noturno. Conta com 45 professores e 10 membros na equipe técnica. A

escola estadual está localizada em um bairro da periferia da cidade e atende predominantemente os alunos residentes na região. Oferece ensino fundamental e médio, com algumas turmas na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Conta com cerca de 60 professores e 7 membros da equipe técnica, trabalhando em três turnos²³.

As propostas pedagógicas foram solicitadas à direção e analisadas durante a pesquisa. A escola da rede municipal explicitava em sua proposta a opção pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, citando como fonte bibliográfica a obra de José Carlos Libâneo, *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Já a escola da rede estadual declarava em sua proposta pedagógica a tendência progressista e enfatizava a formação de cidadãos críticos com ênfase no trabalho com os conteúdos escolares embora não tenha citado as obra de Libâneo, Saviani ou algum de seus seguidores.

O documento encontrado na escola municipal era denominado Proposta Pedagógica (CAMPO GRANDE, 2004), havia sido elaborado no ano de 2004 e dele constava uma lista de participantes de sua elaboração, entre professores e membros da equipe técnica, acompanhada das assinaturas de cada um. Encontrava-se na sala dos professores à disposição para consultas por parte de todos os profissionais da escola. O item que interessava ser analisado tinha por título “Pressupostos teóricos” e estava subdividido em quatro subitens: conceitos fundamentais, metodologia, avaliação e conselho de classe. De sua parte inicial, transcrevemos o seguinte trecho:

A Escola “X” caminha para uma pedagogia progressista com tendência Crítico Social dos Conteúdos, que “propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto. Dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. (Libâneo, 1994)” (CAMPO GRANDE, 2004, p. 47).

Mais adiante, destacamos:

[...] Precisamos nos convencer, portanto, que o professor além da função de ensinar, deve criar condições necessárias de aprendizagem, proporcionando ao aluno uma série de recursos para que **aprenda a**

²³ Dados referentes ao ano de 2006

aprender e busque seus próprios conhecimentos, pois a escola tem papel importante cabendo a ela a função social de **construir saberes indispensáveis para a sua formação dentro de uma sociedade livre, democrática e participativa**, com cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade. A escola deve buscar como objetivo de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. “A difusão dos conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais” (Libâneo, 1994). Para tanto é necessário que a escola garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que o aluno se aproprie dos conteúdos significativos de maneira crítica e construtiva (CAMPO GRANDE, 2004, p. 47, grifos nossos).

O subitem Conceitos Fundamentais termina como se segue:

[...] A escola na perspectiva de construção de cidadania precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e ao mesmo tempo buscar ultrapassar seus limites proporcionando aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira, como aqueles que constituem patrimônio universal da humanidade e **habilidades intelectuais** (CAMPO GRANDE, 2004, p. 48, grifos nossos).

Como se percebe pelos trechos transcritos, existe uma mistura de concepções envolvendo a pedagogia crítico-social dos conteúdos, os princípios da teoria do capital humano²⁴ na versão neoliberal e as fortes marcas deixadas pelas concepções da pedagogia nova nos profissionais que trabalham com educação, conforme destacamos nas citações. Tal fato sugere que o item da proposta pedagógica em questão tenha sido redigido por um dos membros da direção com limitado conhecimento da teoria educacional que, embora baseado em livros de Libâneo, mesclou a teoria por ele proposta com princípios da escola

²⁴ A teoria do capital humano ganhou força a partir da década de 1960 em virtude da preocupação cada vez maior com os problemas do crescimento econômico e melhor distribuição de renda. De um lado a melhoria do nível de especialização dos trabalhadores, o aumento das habilitações (adquiridas por treinamento) e maior acumulação de conhecimento são reconhecidas como fatores importantíssimos para o crescimento econômico; de outro, a alteração da distribuição de capital humano parece ser o método preferido politicamente para a eliminação, tanto da pobreza quanto dos grandes diferenciais de renda entre as classes sociais. O pressuposto central dessa teoria é o de que capital humano é sempre algo produzido, isto é, algo que é produto de decisões deliberadas de investimento em educação ou em treinamento. A teoria não leva em conta a luta de classes nem as relações entre capital e trabalho. Nela o trabalho desaparece como categoria de análise e é absorvido no interior do conceito de capital. (ALMEIDA e PEREIRA, 2000).

nova na elaboração do documento. Por outro lado, devemos considerar também que a PCSC está fortemente impregnada pelos conceitos do escolanovismo.

Com relação à metodologia apresentada na proposta pedagógica da escola municipal, verificamos que segue os princípios apresentados por Libâneo ao propor a pedagogia crítico-social dos conteúdos, como podemos constatar:

De acordo com Libâneo, 1994, “uma boa aula começa com a constatação da prática real, havendo em seguida a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor”. [...] a metodologia deve estar estruturada nas dimensões individual, grupal e coletiva, considerando o conhecimento prévio dos alunos para posteriormente sistematizá-lo. A sistematização dos conhecimentos se faz através de momentos de aprendizagem significativa que favoreçam a conexão com a realidade, as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, a resolução de situações problema, a análise e conseqüentemente a conceituação das idéias construídas. [...] durante o desenvolvimento da aula a maioria dos professores utiliza-se de aulas expositivas. [...] Ainda que aula expositiva seja a forma metodológica mais usual, o professor deve planejar e executar outras práticas de ensino de modo a atender às diversas formas de aprendizagem: aulas utilizando variados recursos tecnológicos como tv/vídeo/som, computador, microscópio e outros, seminários, relatórios, trabalhos de pesquisa onde os alunos possam expor o conhecimento pesquisado, feiras científicas e culturais, encenações ou outras atividades que explorem as diversas inteligências (CAMPO GRANDE, 2004, p. 48).

Mais a frente encontramos um modelo de planejamento que deve ser seguido por todos os professores da escola, contendo como um dos itens “área ou disciplinas envolvidas e temas transversais que poderão ser inseridos” e outro, “Habilidades a serem desenvolvidas”. Tal modelo de planejamento contradiz os pressupostos metodológicos da PCSC, uma vez que os conteúdos sociais devem ser trabalhados como temas transversais, conforme orientações contidas nos PCNs e não como foco principal como preconizado pela pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pela pedagogia histórico-crítica. Da mesma forma, as habilidades a serem desenvolvidas sugerem o foco na pedagogia das competências, conforme consta das Diretrizes Curriculares da REME (CAMPO GRANDE,

2003) e desenvolvidos por Perrenoud (1999), princípios estes baseados principalmente nos fundamentos teóricos da escola nova.²⁵

Já na escola estadual o documento encontrado era intitulado “Projeto Político Pedagógico” e havia sido elaborado em 2004. Encontrava-se guardado na sala da direção, em uma das gavetas da mesa da diretora, portanto, não se encontrava facilmente disponível para consultas. Da sua justificativa destacamos:

Sabedores que somos da autonomia que está sendo a nós delegada e conscientes da responsabilidade de oferecer um ensino de qualidade e que respeite os valores dessa comunidade, desejamos formar um aluno **crítico e participativo**, que valorize o saber e que o reconheça como instrumento indispensável de mudança capaz de gerar **cidadãos cômicos de seus direitos e deveres dentro de nossa sociedade**. [...] Portanto, nosso PPP expressa a proposta pedagógica de nossa escola, projetando nossos ideais que vêm de encontro aos anseios de toda uma comunidade no sentido de propiciar o desenvolvimento de nosso educando em todas as suas potencialidades, justificando o nosso existir enquanto instituição a serviço de uma coletividade (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 7, grifos nossos).

O item 12 do documento era intitulado “Proposta Pedagógica” e nele encontramos:

Nossa proposta pedagógica foi elaborada a partir do registro de ações desenvolvidas pela comunidade escolar, sempre tendo como meta “Favorecer ao educando uma formação integrada na **reconstrução crítica e consciente de conhecimentos globalizados**, valores morais, sociais e afetivos visando o desenvolvimento de práticas educativas adequadas aos recursos tecnológicos de que dispomos, para que nosso agir seja produtivo, responsável e preocupado com a atuação do nosso aluno na comunidade em que ele se insere.” [...] Uma proposta pedagógica nada mais é que o estabelecimento de rumos para que se encontre um objetivo e para isso todos os esforços da comunidade devem convergir, tendo sempre clara a concepção de educação contida na filosofia da escola. A que mais vem ao encontro dos nossos objetivos é a teoria progressista, uma vez que **queremos formar alunos críticos, capazes de atuar na sociedade de maneira criativa** e que possuam os instrumentos que lhe permitam exercer sua cidadania de maneira plena e adequada a um mundo cada vez mais informatizado e globalizado. [...] Sobretudo, devemos sempre ter em mente que nosso material de trabalho é o ser humano e que acima de todas as suas necessidades materiais fisiológicas, culturais ele

²⁵ Perrenoud discute as duas visões de currículo nas quais a escola procura seu caminho, que vêm sendo alvo de inúmeros debates: a primeira consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação. A outra aceita limitar de maneira drástica a quantidade de conteúdos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em uma situação complexa. (PERRENOUD, 1999, p. 10).

vive em eterna busca de felicidade e para tanto temos que estar permanentemente trabalhando a valorização do “eu”, o respeito pelo outro, ou a importância de “ser” em detrimento do “ter” para que nosso discurso não se perca em materialidade e que realmente faça sentido a nossa prática se de fato queremos propor mudanças nesse mundo cada vez mais violento e desigual (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 37, grifos nossos).

Percebe-se nas citações que o entendimento de cidadão crítico nada tem a ver com a idéia de cidadão capaz de agir em favor de transformações sociais, portanto, não tem o caráter revolucionário passado por Saviani, ao propor a PHC.

O item 14 do documento tratava da metodologia adotada pela escola. Nele destacamos:

Para que a educação que pretendemos esteja voltada para a realidade do aluno, o trabalho do professor deve estar sempre em função do que ele traz para a sala de aula em termos de conhecimentos, experiências que se adquirem desde o nascimento. [...] Atuará então o professor como mediador e incentivador para que tais conhecimentos sejam ampliados. Proporcionará condições de trocas entre os alunos, mas sempre fazendo as intervenções necessárias durante o processo. [...] Para que favoreça a interação do aluno com os conhecimentos acumulados pela humanidade o professor deve partir daquilo que ele já conhece pois assim a apropriação do saber se fará de maneira socializada e democrática e o educando se sentirá valorizado. [...] Com o objetivo de sistematizar o processo ensino-aprendizagem o professor deverá proporcionar como recurso didático metodológico **a reelaboração crítica dos conteúdos através de atividades concretas**, discussões, debates, estudos dirigidos, estudos de textos, pesquisas, etc. sempre que possível aliados ao uso dos recursos tecnológicos, para que a aprendizagem se torne mais dinâmica e interessante (MATO GROSSO DO SUL, 2004, p. 39, grifos nossos).

Como se percebe nos textos transcritos, há uma mescla dos princípios contidos nas teorias progressistas, nas quais se incluem a PHC e a PCSC, com posições idealistas, típicas do escolanovismo e da teoria do capital humano. Tais posicionamentos evidenciam o ecletismo no qual se encontram as escolas, devido ao desconhecimento, por parte dos profissionais do ensino, da teoria educacional, bem como do movimento histórico na qual as instituições de ensino estão inseridas. Por outro lado, como já afirmamos anteriormente, as próprias teorias analisadas, ao incorporarem os princípios da escola nova, contribuirão

para dificultar o entendimento, por parte dos educadores, das propostas básicas a elas inerentes.

Percebemos, também, o desconhecimento dos princípios básicos da tendência pedagógica escolhida pela escola quando foi citada a reelaboração crítica dos conteúdos através de atividades concretas. De acordo com os fundamentos da PHC, a reelaboração crítica deveria ser feita buscando-se soluções hipotéticas para os problemas detectados na prática social.

No seguinte passo da pesquisa, os professores de ambas as unidades de ensino selecionadas foram interrogados por intermédio de questionário escrito, o qual segue em anexo. Em cada uma das instituições, vinte professores preencheram o questionário. Os membros das equipes técnicas responderam por escrito ou foram entrevistados pessoalmente, tendo seus relatos sido gravados em fita K-7. Os roteiros também encontram-se anexados. Na escola municipal foram entrevistadas a diretora, a diretora adjunta, uma das supervisoras e duas orientadoras educacionais, tendo sido duas entrevistas gravadas. Na rede estadual, a diretora, a diretora adjunta e duas coordenadoras pedagógicas foram entrevistadas, tendo sido feitas gravações com a diretora e uma das coordenadoras.

As perguntas de números 1 a 12 do questionário tiveram por objetivo revelar questões gerais da escola e as possibilidades de implementação da tendência pedagógica escolhida. As perguntas 13 a 20 visaram revelar como a pedagogia crítico-social dos conteúdos vem sendo implementada.

Encontrou-se grande divergência entre os diversos membros de cada escola analisada em relação às respostas fornecidas, revelando desconhecimento da proposta pedagógica e da teoria básica educacional que deveria ser compartilhada por todo o pessoal docente e técnico. No entanto, não encontramos diferenças significativas nos resultados da escola municipal em relação à escola estadual, o que nos levou a optar por tabular os dados conjuntamente. Seguem os resultados.

A pergunta de número 3, “Você participou de discussões para a elaboração e/ou alterações da proposta pedagógica desta unidade escolar?” teve as respostas de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1: Participação na elaboração e/ou alterações da proposta pedagógica da unidade escolar

	sim	não	total
Número de profissionais na escola municipal	15	10	25
Número de profissionais na escola estadual	11	13	24

Fonte: Oliveira, 2006

Na escola municipal, entre 10 profissionais que disseram não ter participado, 5 deles já trabalhavam na escola há mais de 2 anos, sendo que 3 estavam na escola há 4 anos. Na escola estadual o mesmo ocorreu com 3 dos 13 profissionais que responderam negativamente. Se as propostas pedagógicas devem ser continuamente reavaliadas e a LDB determina que todos os docentes participem do processo, então, todos os profissionais que trabalham há algum tempo na escola deveriam ter participado, ao menos, de alterações da proposta pedagógica.

A questão 4, “Você conhece a tendência pedagógica que está expressa na proposta pedagógica desta unidade escolar?”, teve as seguintes respostas

Tabela 2: Conhecimento da tendência pedagógica expressa na proposta pedagógica

	Conheço superficialmente por informações ouvidas na escola	Conheço razoavelmente por informações ouvidas na escola	Conheço profundamente por meio de leituras e discussões	Não conheço	Total
Número de profissionais da escola municipal	9	6	4	5	25
Número de profissionais da escola estadual	10	6	2	6	24

Fonte: Oliveira, 2006

Embora 37 dos 49 profissionais entrevistados tenham afirmado conhecer a tendência pedagógica, podemos perceber, pelas contradições existentes nas entrevistas de cada um deles, o desconhecimento das bases teóricas da proposta de Saviani. Inclusive, dois dos professores da escola municipal que afirmaram conhecer profundamente a proposta não responderam, logo abaixo, à complementação da pergunta: “Em caso

afirmativo, qual é essa tendência? Como ela se caracteriza?” Na escola estadual um dos professores que deu a mesma resposta à pergunta disse que a tendência era a construtivista.

Na escola municipal, tanto a diretora quanto a diretora adjunta demonstraram saber qual a tendência pedagógica expressa na proposta pedagógica, embora sem conhecê-la profundamente, como se pode constatar pela resposta da diretora adjunta à pergunta: “O que você entende por pedagogia crítico-social dos conteúdos?”: “O aluno constrói seus conhecimentos pautados na sua realidade, preparando-os a serem participativos na sociedade”. Uma das orientadoras, a do período diurno, respondeu à mesma pergunta: “O envolvimento da atualidade no dia-a-dia do aluno, se interrelacionando com os conteúdos de sala.” Esta orientadora não soube dizer qual era a tendência pedagógica que constava da proposta pedagógica, embora já trabalhasse na escola há dois anos. Outra orientadora, a do período noturno, que trabalha há três anos na escola e deu entrevista falada, sabia que a tendência pedagógica da escola era a crítico-social dos conteúdos e acreditava que a escola realmente utilizava esta tendência, tendo declarado:

A pedagogia crítico-social dos conteúdos é a participação ativa e a abertura para que nós possamos fazer um trabalho diferenciado **onde há participação de todos**, onde você pode ouvir as diversas opiniões, **tornando realmente o nosso aluno um cidadão crítico**, um cidadão preparado para essa comunidade aí fora. Esse trabalho é realizado na escola na medida do possível. A maioria dos professores busca isso porque é uma filosofia da escola, preparar o aluno para ser um cidadão crítico, mas a sociedade hoje é complicada, porque a gente ainda volta um pouquinho ao tradicional, por mais que se tenha essa tendência, não dando uma abertura, mas os professores visam isso, buscam isso e acreditam nisso. Este trabalho é possível, mas é um trabalho longo, de muita persistência, paciência, saber ouvir, não é fácil, mas eu acredito, ainda podemos ver a escola como uma instituição de educação, onde **se formam pessoas pensadoras, que sabem ter a sua opinião, traçar o seu perfil de vida**, ainda é possível isso. Os professores têm a liberdade de fazer dinâmicas e trabalhos de grupo, que proporcionam a participação, debate, opinião, não fica só naquele, o professor transmite e o aluno recebe, eu acho que hoje esta abertura e a participação e o próprio incentivo e cobrança do professor na sala de aula, questionando o aluno, ouvindo a opinião dele é um resultado hoje positivo na educação.

Já a supervisora do período diurno da mesma escola, que também deu entrevista falada e trabalha há dois anos na instituição, disse que a tendência pedagógica expressa na

proposta pedagógica era a “sócio-interativista”²⁶ (sic). A mesma profissional declarou ter participado de reuniões para elaboração ou alterações da proposta pedagógica. Ao responder a pergunta “O que você entende por pedagogia crítico-social dos conteúdos?”, disse: “O que eu gostaria que acontecesse, usar a crítica social dos conteúdos, que a gente pudesse trabalhar de acordo com o que a gente vive, o que não acontece, é um sonho, para isso falta autonomia.”

Embora a supervisora tenha demonstrado maior desconhecimento teórico das tendências pedagógicas do que a orientadora, revelou uma melhor compreensão da realidade vivida nas escolas.

A diretora da escola estadual que trabalha há dezesseis anos na instituição e participou ativamente das discussões para a elaboração da proposta pedagógica, declarou com relação à tendência pedagógica da escola:

Acredito que conheço profundamente, pois vivencio no dia-a-dia com os coordenadores e professores. Trabalhamos na **construção do conhecimento**, os professores fazem um planejamento onde os alunos possam testar e dão meio para esses alunos para que eles possam desenvolver as atividades, ter um momento de reflexão e pesquisa para desenvolver a atividade proposta. A construção do conhecimento ocorre com todo o amparo necessário, baseada em fatos reais e **com o apoio do material concreto e pesquisas**, com um professor que favoreça tudo isso, fazendo uma mediação que contribua com o aprendizado do aluno.

A declaração da diretora aponta para a tendência classificada como pedagogia nova por Saviani ou renovada progressivista de Libâneo e não para a tendência indicada na proposta pedagógica

Ao responder a pergunta relativa ao conhecimento da pedagogia crítico-social dos conteúdos, a mesma diretora afirmou:

Conheço e acredito que a pedagogia da escola está dentro desta tendência, porque temos que levar os alunos a pensar de forma a colocarem a sua maneira de ser no que estão estudando, para que **seja um aluno crítico**. Antigamente os professores traziam os conteúdos e os alunos tinham que absorver da forma como eram colocados. **Hoje há discussão** da temática e os alunos têm condição de, através da pesquisa e da leitura, tirar a conclusão deles, voltada para a vida deles.

²⁶ A supervisora se referia à tendência sócio-interacionista, um dos desdobramentos da escola nova, baseado nas propostas de Vigotsky e seus seguidores. (VIGOTSKY, 1991).

A diretora demonstrou desconhecimento das teorias, confundindo seus pressupostos teórico-metodológicos, como parece acontecer com a maioria dos profissionais que trabalham nas escolas. Para eles, parece que adotar a pedagogia crítico-social dos conteúdos é, apenas, provocar discussões, permitindo a participação dos alunos, o que traria como consequência a formação de cidadãos críticos.

Já a coordenadora da escola estadual, também entrevistada oralmente, e que declarou não ter participado de discussões sobre a proposta pedagógica da instituição disse que conhece superficialmente a tendência pedagógica da escola, por informações ouvidas no próprio local e que a tendência seria a crítico-social dos conteúdos, o que para ela significava apenas, “formar cidadãos críticos e participativos e, através dos conteúdos, fazer uma leitura da realidade social para interagir com ela e modificá-la.” Embora tenha declarado que conhece apenas superficialmente, revelou maior conhecimento teórico do que a diretora, que dizia conhecer profundamente.

Os vinte professores da escola municipal que responderam ao questionário, a continuação do item 4, “Qual é essa tendência? Como ela se caracteriza?”, forneceram os seguintes resultados: apenas dois professores responderam “crítico-social dos conteúdos”, embora não tenham caracterizado a tendência. Outros dois disseram ser a “sócio-interacionista”, e também não a caracterizaram e os demais não souberam responder, não deram o nome, nem caracterizaram a tendência, deixando o espaço em branco. Um deles, não soube dizer o nome da tendência mas caracterizou-a da seguinte forma: “Caracteriza-se pela tendência do aproveitamento das experiências e histórias de vida deles, desenvolvendo comparações e questionamentos sobre a vida atual”. Outro, que também não citou o nome, assim caracterizou a tendência: “Ter compromisso com uma escola séria, de qualidade e inovadora cujos serviços educacionais preocupam-se em garantir o acesso e a permanência do aluno na escola.”

Já na escola estadual, que não explicitou, em sua proposta pedagógica, a tendência com a denominação dada por Libâneo, seis dos profissionais entrevistados escreveram como resposta a expressão crítico-social dos conteúdos. Outros oito, responderam sócio-interacionista, enquanto que os demais não souberam responder. Os resultados revelam grande confusão nas concepções dos profissionais de educação entrevistados com relação

às tendências e desconhecimento das propostas pedagógicas das escolas nas quais trabalham.

A questão 5, que se refere à autonomia pedagógica para a realização do trabalho teve respostas bastante divergentes, tendo alguns profissionais marcado mais de uma opção.

Tabela 3: Grau de autonomia pedagógica das escolas

	Autonomia pedagógica total	Autonomia limitada por respeito à proposta pedagógica	Autonomia limitada por superiores hierárquicos	Autonomia limitada por condições financeiras da escola	Autonomia limitada pelos planejamentos exigidos	Autonomia limitada por falta de condições materiais e humanas
EM ¹	7	4	4	1	8	3
EE ²	9	2	5	8	0	3

¹ EM – N°. de profissionais da escola municipal

² EE – N°. de profissionais da escola estadual

Fonte: OLIVEIRA, 2006

A supervisora do período diurno da escola municipal, em entrevista falada, deu um depoimento interessante com relação à autonomia:

Nossa autonomia é restrita, limitada por superiores hierárquicos. As condições financeiras não influenciam, o professor é criativo, supervisor também tem que ser. O que impede o nosso trabalho do jeito que a gente quer é o pessoal que vem de cima para baixo. A proposta pedagógica parte da coletividade, porém somos mandados fazer uma coisa dentro daquela linha. A ordem vem sempre de cima para baixo. Você faz no papel uma coisa, mas executa aquilo que é mandado. Quando você é imposto a trabalhar uma coisa, não faz cem por cento o que deseja. **A autonomia da escola é uma falsa autonomia.** Você tem autonomia para fazer um documento para elaborar um monte de coisa, desde que dentro daquilo que eles querem, é uma autonomia restrita. [...] Para acontecer a pedagogia crítico-social dos conteúdos falta nas escolas autonomia, não autonomia vigiada, não que não possa ser vigiado o seu trabalho, mas não determinado, autonomia determinada não existe.

Da mesma forma que em suas respostas anteriores, a supervisora demonstrou maior visão crítica da realidade escolar do que as demais entrevistadas.

Já a orientadora do período noturno da mesma escola, em entrevista também gravada, teve uma opinião diferente:

Eu tenho total autonomia. Dentro da unidade escolar nós temos autonomia para desenvolver o trabalho, claro que sempre levando ao conhecimento da chefia, **mas a nível de instância superior a gente tem que seguir normas**, mas dentro de uma unidade a autonomia é total.

A diretora da escola estadual, ao ser entrevistada, respondeu, com relação à autonomia: “Temos autonomia para trabalhar e os profissionais têm tudo o que é necessário para desenvolverem uma boa aula, caso eles queiram.” No entanto, a coordenadora da mesma escola teve opinião diferente: “Certa autonomia, mas não total, limitada por superiores, mas as condições financeiras não atrapalham, nem as condições materiais e humanas.”

Verificou-se grande divergência nas respostas, mas, mesmo a orientadora que declarou ter total autonomia, disse que tinha que seguir normas das instâncias superiores.

A questão 6, “Você considera a proposta pedagógica uma linha norteadora do trabalho realizado na escola?” teve as seguintes respostas:

Tabela 4 : Proposta pedagógica como linha norteadora do trabalho realizado na escola

	sim	Sim, caso fosse devidamente utilizada	Não, apenas um documento exigido por lei	total
Número de profissionais da escola municipal	15	4	6	25
Número de profissionais da escola estadual	12	8	4	24

Fonte: OLIVEIRA, 2006

Embora a maioria dos profissionais tenha respondido afirmativamente à esta questão, muitos deles, em outras perguntas, demonstraram não conhecer a proposta pedagógica da escola na qual trabalham, contradizendo suas respostas afirmativas.

A pergunta número 7, “Você costuma consultar e seguir as orientações contidas na proposta pedagógica da unidade escolar?”, teve as respostas de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 5 : Consulta à proposta pedagógica

	sempre	freqüentemente	raramente	nunca	total
Número de profissionais da escola municipal	4	8	12	1	25
Número de profissionais da escola estadual	2	5	14	3	24

Fonte: OLIVEIRA, 2006

Como indicam os dados da tabela, sete dos vinte e quatro profissionais da escola estadual, declararam consultar a proposta pedagógica. No entanto, a mesma não fica disponível, com fácil acesso aos professores. Tal fato sugere que grande parte dos professores e técnicos não querem admitir que não consultam ou desconhecem a proposta pedagógica do estabelecimento no qual trabalham, tanto que a grande maioria optou por responder raramente.

A pergunta de número 8, que se referia à classificação das aulas do professor ou da escola como um todo, teve o seguinte resultado:

Tabela 6 : Classificação da tendência pedagógica em sala de aula

	tradicionais	construtivistas	tecnicistas	Sócio-interacionistas	Marcadas por preocupações sociais e políticas
Número de profissionais da escola municipal *	10	7	0	8	6
Número de profissionais da escola estadual *	12	8	0	7	7

* O mesmo profissional poderia escolher mais de uma opção

Fonte: OLIVEIRA, 2006

Os dados indicam que a maioria dos professores utiliza várias tendências em suas aulas mas, muitos deles, não usam aquelas marcadas por preocupações sociais e políticas, como é o caso da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Interessante notar, ainda, que nenhum deles optou pela tendência tecnicista, embora nos pareça que esta ainda está fortemente presente, principalmente na escola municipal, onde foi encontrado, na proposta pedagógica, um modelo de planejamento a ser seguido por todos os professores, ao mesmo tempo em que todos os docentes da REME de Campo Grande devem seguir as Diretrizes

Curriculares Municipais (CAMPO GRANDE, 2003) que contêm as noções e conceitos que devem ser trabalhados em sala de aula e as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, para cada disciplina constante dos currículos de 1^a a 8^a séries do Ensino Fundamental.

Com relação aos recursos didáticos utilizados com maior frequência, referidos na questão de número 9, as respostas foram muito variadas, com marcações em vários itens, tendo todos os professores assinalado o item quadro e giz e o item livro didático, com exceção de um professor de Educação Física que disse não usar livros didáticos. Apenas um professor, da disciplina de Educação Artística, declarou usar obras clássicas.

Segundo as entrevistas faladas as escolas dispõem de obras clássicas em suas bibliotecas, mas são utilizadas apenas por professores de Língua Portuguesa. Em visita realizada às bibliotecas de ambas as escolas, constatou-se a existência de poucos clássicos da literatura brasileira, não havendo clássicos científicos ou filosóficos a disposição.

Os recursos disponíveis para o trabalho pedagógico com os alunos foram considerados suficientes pela grande maioria dos profissionais, como pode-se observar pela tabela abaixo:

Tabela 7: Recursos disponíveis para o trabalho pedagógico

	insuficientes	suficientes	abundantes	total
Número de profissionais da escola municipal	5	18	2	25
Número de profissionais da escola estadual	7	16	1	24

Fonte: OLIVEIRA, 2006

A pergunta 11, “Com que frequência os professores utilizam o livro didático durante as aulas?” revelou que todos o utilizam diariamente ou frequentemente com exceção dos professores de Educação Física e Educação Artística.

Os resultados das perguntas 9 a 11 sugerem que as aulas são predominantemente tradicionais, embora se busque uma diversidade de recursos que, atualmente, estão disponíveis nas escolas. No entanto, parece que a maioria dos professores ainda não vislumbra o que venha a ser uma escola equipada de recursos tecnológicos como dispõem os setores produtivos da sociedade.

A classificação da biblioteca pelos profissionais, pergunta de número 12, foi a seguinte:

Tabela 8: Classificação da biblioteca

	ótima	boa	regular	péssima	total
Número de profissionais da escola municipal	0	4	19	2	25
Número de profissionais da escola estadual	0	2	17	5	24

Fonte: OLIVEIRA, 2006

Embora tenha sido constatado, por visitas feitas pela pesquisadora, que a biblioteca da escola municipal seja pequena e pobre em livros e a da escola estadual praticamente inexistente, parece que os profissionais não sentem falta deste recurso, pois a grande maioria a considera regular e, poucos, péssima. Parece que os profissionais que enfatizaram a formação de cidadãos críticos pensam que os livros não são necessários para este fim, apenas as discussões em sala de aula seriam suficientes.

A pergunta 13, que questiona o entendimento dos professores sobre a pedagogia crítico-social dos conteúdos, não foi respondida por oito dos vinte professores que participaram da pesquisa realizada na escola municipal. Os demais demonstraram associar a referida pedagogia, como o nome indica, ao tratamento dos conteúdos de forma crítica e voltados para a cidadania ou para as questões sociais, embora tenhamos obtido algumas respostas que revelaram algum conhecimento do assunto. Como exemplo podemos citar: “Uma pedagogia que faça o aluno pensar e questionar acontecimentos e procurar soluções”. Paradoxalmente esta resposta veio de um professor de Matemática que estava trabalhando na escola apenas por trinta dias, em substituição a um professor efetivo. Outras respostas interessantes foram: “É o segmento de uma pedagogia de transformações sociais”; “Estar mostrando sempre a realidade”; “Uma pedagogia cujos conteúdos estão voltados para a cidadania e a consciência dos mecanismos do desenvolvimento humano e do país como um todo.”

Com relação ao item 14, “Você considera importante preparar seus alunos para serem cidadãos críticos? Em caso afirmativo, de que forma isto pode ser feito?”, todos os entrevistados responderam afirmativamente e declararam que para tanto basta promover discussões e debates, apenas um dos professores, paradoxalmente um intérprete de libras,

cuja função na escola não é a de ministrar aulas e, sim, traduzir aos alunos surdos as aulas dos diversos professores respondeu: “Sim, através da leitura e da busca freqüente por informação através da mídia, por exemplo.” Já a supervisora do período diurno, que deu entrevista falada, afirmou:

Eu considero muito importante, mas quando você trabalha desde o princípio, nossos alunos não estão mais preparados para isso, já estão formados. Seria necessário um trabalho conjunto entre comunidade, sociedade, professores, alunos.[...] Seria uma mudança total dos princípios, [...] tem que mudar tudo, porque um aluno já tem uma bagagem, já está formado, a personalidade dele já está formada, tem que começar de pequeno, não adianta eu falar “nós” se em casa e na comunidade toda onde ele está inserido falam “nóis”, [...] a família tem um papel fundamental e a sociedade também.

As respostas confirmam as constatações anteriormente explanadas de que, na concepção da maioria dos professores, para formar um aluno crítico bastam discussões e debates em sala de aula, pouco importando as leituras e muito menos as obras clássicas, que não foram sequer lembradas pelos profissionais das escolas.

O item 15, “Você conhece as condições de vida de seus alunos e utiliza-as como base para as suas aulas ou trabalho geral da escola?”, que traz três opções como resposta, teve os seguintes resultados:

Tabela 9: Conhecimento dos profissionais das condições de vida dos alunos e utilização no trabalho diário

	Conheço e utilizo	Conheço, mas não utilizo	Não conheço	Total
Número de profissionais na escola municipal	11	7	7	25
Número de profissionais na escola estadual	12	6	6	24

Fonte: OLIVEIRA, 2006

Estes resultados sugerem que, embora alguns professores possam partir da prática social dos alunos, vinte e seis de um total de quarenta e nove profissionais declararam não usar esta prática. Mesmo os professores que declaram conhecer as condições de vida dos alunos e utilizá-las, provavelmente não o fazem conforme preconiza a PHC ou a PCSC, uma vez que muitos deles não souberam dizer o que era a pedagogia crítico-social dos

conteúdos. Portanto, se estão partindo da prática social, não estão fazendo de forma consciente e organizada.

Para a pergunta “Você relaciona os conteúdos do currículo com a vivência cotidiana dos alunos?” (item 16), obtivemos as seguintes respostas, expressas na tabela:

Tabela 10: Relação entre os conteúdos do currículo e a vivência cotidiana dos alunos

	sempre	algumas vezes	nunca	só ao desenvolver projetos da escola	só quando são tratadas no livro didático	total
Nº. de profissionais na escola municipal	9	15	1	0	0	25
Nº. de profissionais na escola estadual	8	16	0	0	0	24

Fonte: OLIVEIRA, 2006

Interessante observar neste item que, embora os professores tenham afirmado que relacionam os conteúdos com a vida cotidiana dos alunos sempre ou algumas vezes, justamente a supervisora do período diurno da escola municipal, que acompanha os planejamentos de todos, afirmou que eles nunca fazem isto. Além do mais, alguns professores que afirmaram algumas vezes fazer o relacionamento, no item anterior responderam que conhecem as condições de vida dos alunos mas não as utilizam como base para suas aulas. Um dos professores disse que algumas vezes faz o relacionamento em questão, mas no item anterior respondeu que não conhece as condições de vida dos alunos. Tais respostas sugerem que, se os conteúdos trabalhados estão relacionados com o modo de vida dos alunos, isto está ocorrendo de forma não sistematizada, o que minimizaria os efeitos produzidos.

No item 17, “Questões sociais são inseridas nos conteúdos trabalhados em sala de aula?”, as respostas fornecidas foram semelhantes às da pergunta anterior, os professores que sempre relacionam os conteúdos do currículo com a vivência cotidiana dos alunos, também inserem questões sociais nos conteúdos trabalhados. Os que responderam algumas vezes, também deram a resposta nos dois itens. Apenas a supervisora entrevistada disse que as questões sociais são “apenas pinceladas” em sala de aula.

Com relação à pergunta de n.18, “Durante as aulas parte-se da prática social dos alunos e retorna-se a elas?”, obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 11: Prática social

	sempre	freqüentemente	raramente	nunca	total
Número de profissionais na escola municipal *	2	18	4	0	24
Número de profissionais na escola estadual	1	15	8	0	24

* a supervisora do período diurno não está incluída

Fonte: OLIVEIRA, 2006

A supervisora do período diurno, em entrevista falada respondeu: “Os professores que trabalham nesta linha sim. Mas trabalhar é uma coisa, conseguir atingir é outra. Existe uma tentativa por parte dos professores, mas sucesso não.” Houve uma grande contradição na resposta desta profissional, pois seria impossível partir da prática social e retornar a ela, sem relacionar os conteúdos com a vida cotidiana dos alunos ou com questões sociais “apenas pinceladas” em sala de aula. Vale ressaltar aqui que a referida profissional, quando questionada na pergunta 1, sobre a sua função na escola respondeu: “acompanhar os professores no trabalho pedagógico”.

Segundo a diretora da escola estadual, os professores partiriam da prática social e retornariam à ela através de projetos. No momento da realização da pesquisa a escola desenvolvia um projeto sobre meio ambiente, cujo planejamento foi consultado e a apresentação visitada. O direcionamento dado a ele em nada se assemelhava à prática social proposta por Saviani. A grande maioria dos professores apenas construiu maquetes e cartazes com os alunos, denunciando a destruição do meio ambiente. Não havia propostas de soluções a partir dos conhecimentos científicos. Apenas induzia-se os alunos a economizar água, evitar desperdícios, não jogar lixo em locais inadequados ou reciclar e reaproveitar materiais descartáveis, entre outros.

A pergunta 19, “Você costuma problematizar os conteúdos sociais trabalhados em sala de aula e, depois, busca resolvê-los hipoteticamente visando transformações sociais?”

Tabela 12: Problematização dos conteúdos

	sempre	freqüentemente	raramente	nunca	total
Número de profissionais da escola municipal *	0	15	9	0	24
Número de profissionais da escola estadual	0	14	10	0	24

* A supervisora do período diurno respondeu “não” à pergunta e não está incluída.

Fonte: OLIVEIRA, 2006

A supervisora da escola municipal que, com as respostas anteriores mostrou desconhecer a proposta pedagógica e a teoria referente à pedagogia crítico-social dos conteúdos, evidenciou possuir lucidez com relação a essa questão e aos problemas da escola ao declarar que os professores buscam as transformações sociais, mas não conseguem atingi-las:

Não, eles buscam muito, são solicitados para isso, mas não têm autonomia, não conseguem atingir, se não tiver um trabalho social não tem como. [...] Trabalhar os professores trabalham bastante, mas transformar não, infelizmente [...] Para problematizar tem que conhecer o assunto. Como que eu vou trabalhar uma coisa que eu não sei? [...] Para aprofundar eu tenho que estudar, tenho que ir lá na fonte conhecer. [...] Os professores não estão preparados para isso, não têm tempo, não têm onde buscar, não têm formação para isso. Geralmente quem faz a lei ou escreve isso também não tem conhecimento.[...] Tem que mudar tudo, virar todo mundo do avesso.

A diretora da escola estadual, com relação à problematização dos conteúdos, respondeu: “Os professores fazem a problematização e trazem para o concreto da vida. O aluno estuda e isso reflete na melhoria de sua vida.”

A última questão, “A indisciplina²⁷ e as condições existentes em sala de aula permitem que aconteçam discussões necessárias à conscientização dos alunos para que assumam uma posição crítica frente aos conteúdos polêmicos do programa?” teve as seguintes respostas:

Tabela 13: Efeitos da indisciplina em sala de aula

	sempre	freqüentemente	raramente	nunca	total
Número de profissionais da escola municipal	1	20	3	1	25
Número de profissionais da escola estadual	3	19	2	0	24

Fonte: OLIVEIRA, 2006

A diretora da escola estadual afirmou, com relação à indisciplina: “Ocorre, mas é mais afluada no primeiro bimestre, mas os professores conseguem melhorar a situação,

²⁷ O termo indisciplina referiu-se às atuais condições da grande maioria das salas de aula das escolas públicas de ensino básico, nas quais os alunos conversam entre si em voz alta e ao mesmo tempo, levantam-se dos lugares, brigam, etc., impedindo que o professor promova discussões ou debates sobre os temas tratados.

fazendo combinados²⁸ e conscientizações. A coordenadora da mesma escola, no entanto, afirmou:

A indisciplina é, na minha opinião, o pior problema enfrentado pela escola atual e vem piorando a cada ano. A grande maioria dos professores não consegue dar as aulas que desejariam. A grande maioria dos alunos vem a escola com o intuito de brincar. As famílias não impõem mais regras de disciplina e a escola não pode punir alunos indisciplinados, pode, apenas, conversar com eles. A prática de suspensão só pode ser utilizada em situações extremas. Ficamos sem alternativas para resolver os problemas disciplinares e isto prejudica muito o aprendizado dos alunos, principalmente daqueles que desejam aprender. As turmas são muito heterogêneas, com alunos que não são capazes de acompanhar os conteúdos trabalhados. Temos alunos matriculados na 5ª série que não sabem ler e muitos chegam à 8ª série sem interpretar textos curtos. Estes alunos tendem mais ainda para a indisciplina e atrapalham o trabalho com os alunos melhores. Muitas vezes é impossível promover discussões ou debates, conversar sobre a vida dos alunos, pedir a opinião deles, porque muitos não se interessam pelos assuntos tratados e atrapalham com conversas paralelas e brincadeiras, o professor tem que parar para chamar a atenção dos alunos, pedir silêncio para que possa ouvir aqueles que querem se posicionar sobre o assunto, mas é complicado e muitas vezes ele se cansa e opta por atividades mais tradicionais com quadro, giz e livro didático ou por atividades na linha do construtivismo, entreterendo os alunos com atividades manuais e trabalhos que não priorizam os conteúdos.

A supervisora do período diurno da escola municipal, em relação a indisciplina, declarou:

A indisciplina atrapalha muito. É muito difícil discutir com os alunos em sala de aula. [...] Alguns professores têm mais facilidade do que outros, mas sempre atrapalha muito. [...] Retroceder esse processo é meio complicado, é uma questão familiar, a gente fala que no meu tempo não era assim e o povo fala que você é velho, caduco, que não é mais assim, só que no nosso tempo foi nos ensinado a educação e hoje não existe mais, então os professores têm um medo muito grande em trabalhar isso. É um problema muito social. O pessoal da educação não querem (sic) que você fale que é um problema social ou familiar, preferem por a culpa na gente, nos professores, quanto mais isso acontece, mais nós nos distanciamos dos nossos objetivos. A partir do momento que eu sou culpado de uma coisa que eu não sou, então eu deixo acontecer para não ser repreendida ou para não ser chamada de intolerante.

²⁸ O termo combinados é comumente utilizado nas escolas de educação básica para se referir às condições desejáveis em sala de aula que são combinadas com os alunos, numa tentativa de fazer com que as crianças pensem que as idéias partiram deles próprios.

As respostas referentes à indisciplina não deixam dúvidas com relação a ser esta um fator limitante para a implementação da PHC ou PCSC, uma vez que impede a realização de discussões em sala de aula.

Segundo a orientadora do período noturno da escola municipal, alguns professores e alguns membros da equipe técnica da escola estariam realmente preparando os alunos para serem cidadãos críticos, conheceriam as condições de vida dos alunos, utilizando-as como base de suas aulas, relacionariam os conteúdos do currículo com a vivência cotidiana dos alunos, inseririam questões sociais, sempre que possível, nos conteúdos trabalhados em sala de aula, partiriam da prática social e retornariam à ela. No caso dos professores mais comprometidos, problematizariam frequentemente os conteúdos sociais, buscando resolvê-los hipoteticamente e visando transformações sociais, embora não se consiga grandes mudanças. Suas respostas sugerem que a pedagogia crítico-social dos conteúdos estaria sendo efetivamente implementada na escola. No entanto, a entrevista com a supervisora do período diurno e as respostas dos questionários respondidos por outros membros da equipe técnica e por diversos professores contrariam as opiniões da referida orientadora

Na escola estadual, a grande confusão de respostas aponta para os mesmos resultados, ou seja, o trabalho realizado na escola não corresponde aos princípios estabelecidos por Libâneo ao apresentar a PCSC ou por Saviani e a PHC.

CAPÍTULO III

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO E SUAS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

Neste capítulo procuramos analisar as possibilidades de superação da organização do trabalho didático atual. Constatamos, baseados em estudos de Alves (2001 e 2005) que esta encontra-se totalmente anacrônica, não tendo acompanhado as modificações da sociedade. Partimos, então, para a análise das possibilidades de superação da situação educacional constatada, buscando instrumentos ou meios que possibilitassem alguns avanços. Neste sentido, verificamos as possibilidades de utilização das propostas pedagógicas como instrumento para tal fim e, em seguida, analisamos os limites e possibilidades de se usar a PHC como método que contribuísse para transformações sociais. Finalizamos com as possibilidades apresentadas por Alves (2001) para a superação da atual organização do trabalho didático.

1 A ATUAL ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

A organização do trabalho didático foi discutida por Gilberto Luiz Alves em seu livro *A produção da escola pública contemporânea*, (ALVES, 2001a). Como categoria de análise foi proposta e justificada pelo mesmo autor na obra, que deu continuidade à anterior, *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, (ALVES, 2005).

Para melhor esclarecimento da expressão “organização do trabalho didático”, apresentamos o conteúdo da acepção que lhe é conferida nas palavras do autor que a propôs:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de *organização do trabalho didático* envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11, grifos do autor).

Portanto, segundo o autor, cada forma histórica de organização do trabalho didático pressupõe a relação educativa correspondente ao seu tempo. Cada época produz uma forma histórica de educador e de educando, bem como dos recursos didáticos e espaço físico necessário à realização do trabalho didático correspondente.

Para melhor compreensão do tema e análise do mesmo, faz-se necessária uma breve descrição sobre a obra *A produção da escola pública contemporânea*.

A obra foi publicada pela primeira vez em 2001 e encontra-se atualmente na quarta edição. Alves se propõe a analisar historicamente a gênese da escola e a organização do trabalho didático em seu interior, com o intuito de apontar rumos para a superação da atual situação. Diferentemente dos autores anteriormente analisados, não propõe um novo método e sim mudanças radicais em toda a organização da escola, representando a sua proposta muito mais do que uma reforma educacional.

A produção da escola pública contemporânea surge da necessidade verificada pelo autor de suprir a carência da historiografia especializada com relação à análise da historicidade da instituição escolar, no sentido de se obter o entendimento de seu processo de produção em uma sociedade dominada pelo capital. A partir daí o autor se propôs a investigar a materialidade da escola e a buscar uma nova organização do trabalho didático. A escola vinha sendo estudada até então principalmente como instância de transmissão ideológica ou como solução para a desigualdade social, com os diferentes autores que dela trataram raramente revelando sua especificidade nas diferentes fases da sociedade capitalista e nos diferentes modos de produção pelos quais a humanidade passou.

Alves inicia seu trabalho apresentando as três vertentes que criaram a concepção de escola moderna, e que permitem captar de forma universal a gênese da escola pública: a vertente revolucionária francesa; a vertente econômica clássica e a vertente religiosa da Reforma. As contribuições da primeira foram retiradas de clássicos franceses, onde predomina a tendência de realizar a defesa dos princípios que qualificam a nova escola liberal: pública, universal, laica, obrigatória e gratuita. Esta escola era então concebida como um instrumento para realizar a formação de todos os cidadãos embora o autor tenha percebido, nos elementos complementares das fontes consultadas, a consciência dos limites materiais para a realização imediata da *escola para todos*. Esta vertente contribuiu para as conclusões do autor sobre as condições materiais que permitiram a expansão da escola

pública. Na segunda vertente, a análise do caso da Inglaterra demonstra que o debate sobre a instrução pública, nas suas origens, se deslocou para o terreno da economia política, onde a escola não era uma instância importante para a produção da riqueza social, conforme acredita-se até os dias atuais pelo senso comum. A terceira vertente foi objeto de uma extensa análise tendo como focos a proposta educacional apresentada por Comenius em a *Didática Magna*, as referências de Kant e Hegel sobre a escola pública e as idéias de Horace Mann, o reformador da instrução pública nos Estados Unidos. A análise da obra de Comenius (1976) permitiu ao autor reconhecer na organização do trabalho didático vigente em nosso tempo características manufatureiras, principalmente por encontrar-se ainda sob o domínio dos manuais didáticos, fato este de grande relevância na proposta superadora da organização do trabalho didático apresentada por Alves.

O autor prossegue sua obra analisando a expansão escolar no decorrer do século XIX e durante o século XX, enfatizando a questão da produção da clientela escolar. Demonstra ainda as bases materiais que permitiram a universalização da escola somente no século que acaba de se findar, sempre vinculando a educação às necessidades do capital e utilizando em suas interpretações as categorias historicidade e totalidade. Realiza, ainda, um detalhado relato das funções sociais que determinaram a expansão da escola pública, permitindo a sua universalização e especifica cada uma delas: função reguladora de conflitos sociais – parasitismo; expansão das atividades produtivas ligadas à escola; reprodução da ideologia do Estado; controle do desemprego pelo tempo de escolarização prolongado; liberação da mulher para o trabalho; refeitório para a clientela; local de lazer e convívio social para os jovens.

Gilberto Alves, nesta obra, reconhece dois aspectos essenciais que se colocam no campo de luta pela produção de uma nova instituição educacional. O primeiro se refere à necessidade de uma organização do trabalho didático de acordo com as necessidades e os recursos contemporâneos, por meio da produção de uma nova didática. O segundo aborda a conjuntura da questão escolar e as posturas políticas em relação à ela, verificando a inexistência de adversários, o que retarda ainda mais a materialização da instituição social exigida pelos tempos atuais.

O autor conclama os educadores à árdua tarefa de construção dessa instituição educacional pública que, para ele, já vem emergindo por força da pressão social, mas que não pode ser identificada com a velha escola, ainda dominante e preocupada basicamente com a sua função especificamente pedagógica, função esta que não impede a realização de funções sociais que a sociedade vem solicitando das escolas e que têm começado a se efetivar, embora de forma precária.

Para o autor, torna-se inadiável radicalizar a discussão teórica da nova forma de organização do trabalho didático, como primeiro passo para historicizá-la e dar-lhe a importância que merece, assim como para direcionar iniciativas que visem colocá-la em prática. Uma análise retrospectiva feita em seu livro revela que a organização do trabalho didático vigente nos estabelecimentos educacionais atuais foi fundada no século XVII por Comenius, que se inspirou na organização manufatureira do trabalho. As escolas ainda usam os mesmos instrumentos preconizados pelo bispo morávio, principalmente o manual didático, recurso ainda dominante nas escolas de hoje, mas justificado apenas em épocas passadas devido às necessidades emergentes de expansão da educação para todos, quando os livros clássicos ainda eram escassos e de elevado custo e ainda não existia infra-estrutura física e humana para o exercício do magistério.

Alves demonstra que o manual didático, elaborado por compendiadores, vulgariza o conhecimento e dispensa o bom preparo do professor ao resumir um programa de conteúdos informativos a ser executado por meio de procedimentos técnicos pré-estabelecidos. Segundo Alves (2001a, p. 243) “[...] a organização do trabalho didático, formalizada por Comenius representou, por isso, uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo, depositado nos clássicos, e a instauração do império do manual didático no espaço escolar.” O homem de hoje, com a informática e os meios de comunicação de massa pode ter acesso ao conhecimento produzido nos grandes centros científicos, bem como consultar bibliotecas e arquivos de qualquer parte do mundo. Paradoxalmente, esses conhecimentos, quando entram na escola, o fazem de forma vulgar, embora seja ela a instituição que recebeu a função de transmissora do conhecimento. A escola, portanto, superou a fase do artesanato, quando um único professor detinha todo o conhecimento necessário e entrou no período manufatureiro com a divisão do trabalho didático entre vários professores e conseqüente simplificação do trabalho, auxiliado por

manuais didáticos e se cristalizou nesse ponto. A partir daí, ignorou os avanços tecnológicos deixando de incorporá-los ao trabalho didático e tornando-se anacrônica. Como consequência, tornou-se impossível, por meio da educação escolar, ascender ao conhecimento humano culturalmente significativo.

O quadro em que se encontram as instituições escolares é agravado pelas idéias, próprias do período artesanal, do “aprender fazendo” que fazem com que os educadores pensem estarem se opondo às políticas educacionais do Estado, mas que na verdade representam esforços inúteis e ainda mais anacrônicos do que a escola manufatureira dominante.

O autor desafia os educadores a montarem cursos que possibilitem o acesso ao conhecimento culturalmente significativo, utilizando recursos como os meios de comunicação de massa e a internet, bem como as obras clássicas. Nesse sentido, o autor afirma:

Aceitar esse desafio implica [...] o restabelecimento, para o aluno e para o professor, da possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido agora por meio de recursos como os meios de comunicação de massa e a Internet e da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas. Aceitar esse desafio implica, ainda, mudar radicalmente a natureza da relação professor-aluno, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas para valorizar as funções docentes de programação, de direção e de avaliação das atividades discentes. Também aos estudantes seria assegurada autonomia na realização de suas atividades, individualmente ou em pequenos grupos, junto a um terminal de computador, na biblioteca, na sala de multimeios e na sala de estudos. Os encontros com os professores não se resumiriam às aulas, ganhando formas mais diversificadas, desde as sessões coletivas, devotadas à programação de atividades às sistematizações parciais e finais de conteúdo e às avaliações, até as sessões de esclarecimento [...] Fora esses encontros, não só os alunos estariam liberados para o exercício de atividades curriculares autônomas, mas [...] também os professores disporiam de mais tempo para o estudo, para a pesquisa e para o planejamento didático (ALVES, 2001a, p. 247).

Alves propõe, portanto, como origem para a retirada dos conteúdos, as obras clássicas. Além disso, não deixa, como Saviani e seus seguidores, aos professores, exclusivamente, a responsabilidade dos conhecimentos, reconhecendo que estes

profissionais foram formados em um sistema de ensino no qual os conhecimentos mais significativos não estavam à disposição dos educandos. Além disso, o autor sugere uma nova organização do trabalho escolar na qual o professor pode disponibilizar de tempo, em sua jornada de trabalho, para estudos e planejamentos essenciais ao bom desenvolvimento do trabalho didático, enquanto os alunos recebem mais autonomia para desenvolverem suas atividades. Supera, portanto, Saviani e seus seguidores, que ainda pensam a escola da forma manufatureira proposta por Comenius.

O autor ressalta ainda que uma nova didática envolve também um novo processo de formação dos educadores. Essa formação é uma das modalidades de formação do trabalhador. Verifica-se atualmente a tendência em considerar a educação geral como elemento central na formação do trabalhador e, ao mesmo tempo, uma necessidade imanente à formação de todos os cidadãos. A educação geral pode ser um instrumento de transformação da consciência dos homens, caso ele tenha o entendimento de como funciona a sociedade, compreendendo a totalidade, isto é, o modo de produção capitalista, como condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo. Dessa forma, a educação pode modificar a atuação do cidadão, implicando necessariamente numa luta no sentido de ampliar as bases de convivência no interior da sociedade, com a elevação da qualidade de vida pelo acesso a todos os benefícios gerados pelo trabalho criativo do ser humano. Segundo Alves (2001a, p. 249), “somente a consciência de como funciona a sociedade permite ao cidadão apreender os limites da cidadania, expressos nos seus deveres, nas suas responsabilidades e nas suas possibilidades dentro do processo de superação das relações sociais vigentes.” É essa consciência o fator mais importante para uma nova concepção de formação do trabalhador, isto é, algo indissociável da formação do cidadão, decorrente também de educação geral já que o trabalho foi simplificado pelo processo de divisão do mesmo e pela ampla utilização das máquinas. O treinamento profissional requisitado passou a ser rápido e superficial, não necessitando de escolarização, daí o desligamento progressivo entre a formação técnico-profissional e a educação escolar, com os treinamentos profissionais realizados em ambientes de trabalho ou em escolas especializadas das empresas.

De acordo com a visão acima descrita, o educador, entendido como o trabalhador especializado no exercício do magistério, deverá ter uma formação com grande ênfase nos fundamentos da educação, por serem pontes que ligam a formação profissional à educação geral. Dessa forma, a formação técnico-profissional que vem sendo priorizada na formação do educador e de caráter estritamente tecnicista deve ser substituída pelo domínio do conhecimento, tornando o educador um cidadão, sujeito das transformações da educação e da sociedade. O necessário domínio dos recursos tecnológicos não pode ser confundido com formação técnico-profissional, deve ser encarado como recurso que permite ao seu usuário a ascensão ao patamar cultural colocado pela sociedade capitalista. A difusão do domínio da informática deve ter papel central dentro da concepção de formar o cidadão nos trabalhadores. Para isso, deve ser também disseminado um conhecimento de qualidade distinta daquele veiculado nos manuais didáticos. Ao contrário, os conteúdos devem ser buscados em obras clássicas, vídeos, filmes, internet, etc., de forma a transformar o trabalho didático num fruto do conhecimento produzido pelo homem e assumido pelos recursos tecnológicos. Como resultado desse esforço pode-se esperar a elevação do nível cultural da sociedade, embora o autor não veja esse resultado como algo necessariamente decorrente de uma nova forma de organização do trabalho didático, constituindo-se apenas numa possibilidade que não exclui o seu contrário. A inovação da teoria preconizada pelo autor está no fato do instrumento do trabalho didático conter a contradição. Assim, o autor afirma:

[...] A superioridade daquilo que está sendo preconizado reside no fato de o instrumento de trabalho didático conter a contradição, o que já é muito relevante. Em contraposição, o manual didático, tão associado à vulgarização do conhecimento escolar, é estranho à contradição e tem dificultado o seu trânsito na escola moderna, desde o momento em que se estabeleceu a hegemonia da organização manufatureira na atividade de ensino. A nova forma de organização do trabalho didático não está infensa à vulgarização do conhecimento, pois os seus recursos mais avançados a tornam passível de ser difundida, com maior eficácia até, mas viabilizam, também, a alternativa de acesso ao conhecimento culturalmente significativo. Não podem ser minimizadas, inclusive, a importância e as virtudes formativas dessa tensão resultante do entrechoque dos contrários. Mas, como contrapartida, a atividade educativa passa a exigir mais do que nunca, direção clara (ALVES, 2001a, p. 252).

Portanto, para o autor, não existe espaço para a contradição dentro das escolas com a atual forma de organização do trabalho didático, pois o manual didático é a negação dessa contradição. Por isso, precisamos de outros recursos, como as tecnologias e os meios de comunicação de massa, para dar espaço à contradição. No entanto, estes recursos não podem continuar atrelados ao manual didático, enquanto isto acontecer, ainda será este o determinante da natureza do conhecimento que circula nas escolas.

O autor aponta, ainda, para a necessidade de alteração na estrutura do espaço escolar e de sua arquitetura em consequência da nova forma de organização do trabalho didático e das funções sociais que a escola vem sendo chamada a assumir. Passando a escola a ser vista como o único local reservado à criança e ao adolescente, se faz necessário seu redimensionamento a fim de atender a outras necessidades além da formação intelectual. A mudança na organização do trabalho didático requisitará a existência de biblioteca, sala de multimeios, salas de computação e salas de estudo. Desta forma, a escola estará equipada para que os alunos nela fiquem em horário integral, dispondo de recursos, também, para atender às necessidades culturais, desportivas, de saúde e de lazer. Com relação a essa necessidade, o autor afirma:

O espaço físico da instituição, como decorrência das necessidades formativas de crianças e jovens, precisa ser concebido como *espaço de vida*. Nesse sentido, o próprio termo escola contém uma limitação, pois sempre se aplicou ao estabelecimento cuja razão de ser esteve centrada, historicamente, na formação intelectual. Por isso, do ponto de vista físico, a escola foi reduzida a salas de aula, dependências da administração e pátio de diminuta área. Essa concepção deve ser superada. Quando, também por força das transformações econômico-sociais, essa instituição passa a ser vista como o único local reservado à criança e ao jovem na sociedade, forçoso se torna reconhecer que seu usuário nela aporta com uma ampla gama de necessidades, que vai muito além da formação intelectual. Essa nova instituição educativa, que, conceitualmente vem sendo denominada escola de tempo integral, precisa ser redimensionada e dotar-se de instrumentos que estimulem a criança e o jovem e lhes assegurem meios de superar o conjunto de suas necessidades . [...] a emergente instituição educativa de jornada integral, ao incorporar novas funções sociais, deverá dispor de recursos para atender às necessidades culturais, desportivas, de saúde e de lazer de crianças, adolescentes e jovens. Todas essas considerações evidenciam que o espaço escolar deve ser profundamente repensado (ALVES, 2001a, p. 253, grifo do autor).

Portanto, Alves, ao contrário de Saviani e seus seguidores, vê a escola não só como local onde deve ser desenvolvido o trabalho estritamente pedagógico. Reconhece ser o ambiente escolar apropriado para atender as crianças e jovens em todas as suas necessidades sociais, tais como a saúde, a segurança e o lazer. O reconhecimento desta questão leva-o a propor a escola de tempo integral como a mais adequada para os dias atuais, dando assim um caráter muito mais amplo à instituição escolar. Diferentemente dos escolanovistas, Alves não propõe uma escola simplesmente alegre, divertida e colorida, para onde os alunos se dirigem para “aprender a aprender”. O autor preconiza que os alunos sejam atendidos em sua integralidade e que, desde cedo, possam entrar em contato com as obras clássicas a fim de perceberem o movimento da história nelas presente e, conseqüentemente, tornarem-se cidadãos conscientes e aptos a interagirem na sociedade em que vivem.

A seguir o autor analisa a questão da falta de resistência organizada ao anacronismo da instituição escolar, não havendo forças sociais preocupadas com a superação da organização manufatureira da escola. Ao contrário, de forma consciente ou não, todas vêm contribuindo para a sua preservação. O Estado não tem demonstrado preocupação com a forma de organização do trabalho didático, mas o mesmo não acontece com as novas funções sociais que a escola vem incorporando. Há alguns anos atrás a preocupação básica do Estado era que a escola absorvesse trabalhadores desempregados devido à expansão das máquinas nas atividades produtivas. Sob essa visão, a resistência a uma nova organização se revelava providencial, importando apenas a expansão quantitativa da instituição escolar a fim de atender a um número de alunos cada vez maior. Caso os recursos tecnológicos fossem incorporados, o efeito seria contrário, podendo haver necessidade de reduzir o número de funcionários, desencadeando um desequilíbrio na sociedade capitalista. Nos dias atuais a situação vem se alterando devido a acentuação da crise econômica, que vem gerando a possibilidade de desemprego no âmbito das escolas e, como resultado, a negação de sua função de reprodução do parasitismo. Ao mesmo tempo, parece ganhar destaque, agora, a expansão das atividades produtivas ligadas à escola, incentivando a movimentação do mercado e conseqüente reprodução do capital. A escola vem sendo, então, desafiada a lutar por uma nova organização do trabalho didático, pela afirmação da necessidade de

novos profissionais e pela conquista de novas condições de trabalho, de forma a proporcionar aos educandos o acesso aos conhecimentos já conquistados pela humanidade. A reorganização do trabalho didático exige a incorporação de recursos tecnológicos avançados e a eliminação do manual didático.

Com relação às novas funções sociais, Alves demonstra que o Estado vem atuando de forma positiva. Merenda escolar, tratamento médico-odontológico, práticas desportivas e de lazer, representando direitos inquestionáveis de crianças e jovens, vêm, cada vez mais, fazendo parte do cotidiano escolar e contribuindo para a instauração da jornada de tempo integral. No entanto, segundo o autor, a pouca eficiência dos serviços prestados, transforma, quase sempre a escola num depósito de crianças. A reivindicação ao Estado deve ser, então, em relação à eficácia dos serviços prestados e não sobre a procedência dessa incorporação.

Alves aponta também para a mudança das expectativas da clientela escolar, determinada por mudanças sociais. Atualmente, as crianças repetentes não mais abandonam a escola, congestionando os estabelecimentos e dificultando o trabalho dos professores. Daí, o esforço do Estado em impor mecanismos de promoção automática. Os educadores não conseguem perceber as mudanças e continuam repetindo práticas seculares de ensino pela força do hábito, contribuindo para a organização manufatureira do ensino. Os próprios educadores elegeram como problema maior da escola pública a falta de vagas, sendo a solução a criação de mais escolas e salas de aula. A reiteração dessa solução vem se sustentando, por parte dos educandos, na suposta promoção humana e social. Para a sociedade, o discurso oficial admite que os investimentos na expansão escolar trariam como retorno o desenvolvimento econômico, o que criaria condições para aprofundar a democratização da educação²⁹ e da sociedade.

O autor demonstra ainda que as políticas estatais têm enfatizado apenas a expansão quantitativa das instituições escolares abrangendo um número cada vez maior de crianças e jovens tanto no ensino médio quanto no fundamental, com melhoria nos

²⁹ Democratização da educação tem o sentido do senso comum de acesso, por parte da classe trabalhadora ao conhecimento oferecido às crianças da burguesia.

índices educacionais no país, embora a questão da qualidade do ensino³⁰ venha sendo um simples apêndice complementar do discurso oficial. Já a imprensa coloca a qualidade do ensino como um complemento desejável à expansão escolar, mas deixa sem discussão as condições de sua objetivação. Os educadores, representados por seus sindicatos e associações, reivindicam mais escolas, mais salas de aula e maior qualificação do magistério³¹, sem evidenciar o anacronismo da escola e o aviltamento de seus conteúdos, reforçam e legitimam a política educacional oficial.

Alves encerra seu livro mais uma vez demonstrando que as novas funções sociais da escola não são incompatíveis com a antiga função pedagógica e evidenciando que não representam simples assistencialismo e sim necessidades atuais impostas por transformações sociais e que portanto devem ser exercidas de forma eficaz. Conclama para o surgimento de uma nova instituição social dotada de recursos suficientes para atender todas as necessidades de desenvolvimento de crianças e jovens em idade escolar, com a destruição da escola manufatureira, dominada pelos manuais didáticos, que não é capaz de realizar nem mesmo a função estritamente pedagógica. Sua proposta é, portanto, bem mais ampla que a de Saviani e seus seguidores, podendo representar, como afirmou Souza (2005), a “síntese superadora do pensamento educacional brasileiro”.

2 AS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Demonstramos anteriormente, baseados na análise documental, a relação entre as propostas pedagógicas e a gestão autônoma das escolas. Pretendemos agora analisar de que modo a autonomia delegada contribui para que se mantenham ou se modifiquem as práticas estabelecidas nas escolas.

Constatamos, também, que, de acordo com as atuais políticas públicas, ao Estado cabe definir e coordenar o processo educacional e às escolas cabem a execução e sucesso dessas diretrizes. Acrescenta-se, ainda, a co-participação das famílias que devem

³⁰ Qualidade do ensino para o referido autor significa acesso ao conhecimento clássico produzido pela humanidade.

³¹ Qualificação do magistério significa mais cursos de formação continuada, sendo oferecidos, preferencialmente, de forma gratuita.

resguardar a “qualidade” da educação oferecida. Como vimos anteriormente, diversos autores estudaram as propostas pedagógicas e demonstraram serem estas instrumentos estratégicos do Estado para a reforma educacional proposta. Neste sentido Freitas (1997, p. 43) afirma:

Como instrumento da reforma educacional, o *projeto pedagógico* deverá desencadear modificações *na, da e pela instituição escolar*, favorecendo a construção da autonomia desta mediante a promoção do engajamento responsável, dinâmico, contínuo, criativo e auto-regulável dos atores escolares, bem como da mobilização da comunidade beneficiária do serviço público educacional para a co-participação e co-responsabilização nesse processo (grifos do autor).

De acordo com a política adotada, a educação, assim como outros serviços sociais, deve ser financiada e assegurada pelo Estado, mas não necessariamente por ele realizada, ou seja, centraliza-se a regulação do processo e descentraliza-se a sua execução. Dentro deste contexto, ganham relevância as propostas pedagógicas que, como vimos no capítulo anterior, devem ser elaboradas de acordo com as determinações oficiais, embora estabelecendo um novo padrão de gestão educacional que assegure a eficiência do processo.

Acreditamos que, pela lógica e desenvolvimento das políticas públicas para a educação constatadas pela análise documental realizada, as propostas pedagógicas seriam, de acordo com o discurso oficial, um instrumento para a resolução do problema da repetência e da evasão verificadas nas escolas. Por outro lado, podem favorecer, também, a inculcação de uma cultura que permita contemplar os interesses da classe social dominante por meio da utilização da sua capacidade de hegemonia, conforme afirmou Freitas (1997, p. 49):

Tendo o *projeto pedagógico* como instrumento estratégico da reforma educacional no espaço local, o Estado brasileiro visa conseguir: a *mobilização* dos atores; a *participação* das famílias e da comunidade para o que estimula a *gestão democrática*; a *autonomia* da escola de modo a promover a iniciativa e a criatividade de seus atores; o *compromisso* com a instituição e com o projeto educacional nacional; a *responsabilização* dos atores pelos resultados obtidos, para o que prevê a avaliação do desempenho da instituição, dos docentes e dos alunos; uma *significativa mudança* curricular, para o que formula Diretrizes e Parâmetros

Curriculares Nacionais; a *eficiência* na gestão escolar, mediante a *racionalização e a produtividade*; a construção da *identidade* institucional, o que implica diferenciação interescolar e heterogeneidade intra-sistema em razão do surgimento de diversos tipos de escolas (grifos do autor).

No entanto, na visão da maioria dos educadores, as propostas pedagógicas são instrumentos para a construção de uma escola pública para todos, embora muitos deles não as utilizem, ou mesmo, não saibam como fazê-lo, por desconhecimento da teoria nela contida, como aconteceu nas escolas analisadas. Muitos dos profissionais entrevistados desconheciam as bases teóricas da PCSC, portanto, não poderiam, mesmo que fosse possível, seguir as instruções determinadas pela proposta pedagógica das escolas nas quais trabalham.

Apesar de tudo, acreditamos que algumas inovações poderão ser obtidas a partir das propostas pedagógicas se a escola, ao invés de fazer desse instrumento uma simples formalidade burocrática, optar por utilizá-la de forma consciente, selecionando os valores que serão assumidos pela instituição, como observou Freitas (1997, p. 49-50):

O processo de seleção dos valores que serão assumidos pela escola passa pela compreensão: (a) do caráter da sociedade contemporânea e de quais são os imperativos e necessidades históricas que despontam como urgências para os âmbitos mundial, regional, nacional e local; (b) da função social da educação (em especial, da educação escolar) nessa sociedade, suas possibilidades e limites; (c) das necessidades educacionais do homem visto como pessoa/trabalhador/cidadão sujeito de sua história; (d) dos projetos educacionais dos diversos atores: família, escola, Estado, comunidade e sociedade.

Freitas (1997) observou, ainda, que as propostas pedagógicas podem ser úteis na construção da autonomia³² das escolas, como instrumentos catalisadores de esforços, iniciativas, recursos, e, também, disciplinadores dos rumos da instituição, orientando-a para a eficiência e efetividade segundo a lógica econômica da reforma educacional.

Ainda com relação à autonomia, podemos afirmar que, se por um lado as propostas pedagógicas favorecem a diferenciação entre as diversas instituições, possibilitando diferentes modelos institucionais e a utilização de diversos métodos de ensino, por outro lado, a regulação por parte do Estado leva a homogeneidade, estabelecendo limites à

³² Autonomia tem aqui o sentido de possibilidade de escolha.

autonomia concedida. Acrescenta-se à questão o fato da organização do trabalho didático estar centrada no manual didático. Se o trabalho escolar está dominado por esse instrumento, em todas as instituições de ensino, permanece, então, uniformizado, o que impossibilita a circulação dos conhecimentos clássicos e relevantes que poderiam favorecer, ao revelar o movimento da história, transformações sociais em favor da classe trabalhadora. Fundamental, então, antes de qualquer outra inovação, será a supressão de tais manuais do espaço escolar.

Estudos realizados por Fachini (2002) revelaram que a descentralização da gestão escolar, tendo como um de seus instrumentos a proposta pedagógica, não confere autonomia às escolas, mas sim uma redistribuição de tarefas e responsabilidades. As entrevistas por nós realizadas nas escolas pesquisadas confirmam esta constatação, uma vez que, mesmo os profissionais que afirmaram ter autonomia para a execução de seus trabalhos são limitados pelas determinações de instâncias superiores. Da mesma forma, afirmou Fachini (2002, p. 135):

A autonomia da escola, portanto, está cerceada pela legalidade das normas vigentes e relacionada à tutela da SED/MS, sendo esta ainda uma presença muito forte para o encaminhamento e execução das ações nas escolas. Assim, as ações das escolas e suas propostas contidas no projeto pedagógico diferem muito pouco uma das outras. Isto significa que a elaboração desse instrumento não garante a identidade da escola, até porque essas não apresentam uma estrutura organizacional tão diferente entre si. Desta forma, a autonomia é concedida às escolas em consonância com as ações propostas pela política do Estado.

Em acordo com a citada autora, podemos afirmar que apenas a existência das propostas pedagógicas nas escolas não garante as condições necessárias para se implantar um projeto pedagógico no interior das instituições escolares. Portanto, a PHC não poderia ser implantada e implementada partindo apenas de instrumentos que declaram oferecer autonomia às escolas, em respeito ao “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”, como é assegurado pela LDB (BRASIL, 1997) .

Da mesma forma, podemos afirmar que as propostas pedagógicas, sendo inspiradas em princípios como identidade pedagógica, descentralização da gestão, democratização do ensino, necessidades específicas de cada realidade, qualidade da educação aferida por

meio de indicadores mensuráveis e quantificáveis, currículo determinado por diretrizes emanadas do poder central, entre outros que podemos perceber nos documentos oficiais, não podem ser instrumentos de transformações sociais. Contudo, aproveitando-se da contradição inerente a essas políticas públicas, algumas discussões podem ser introduzidas nas escolas que venham a contribuir para o entendimento das relações existentes na sociedade capitalista por parte dos profissionais que nela trabalham. Estes, conscientes da situação, poderiam buscar alternativas mais concretas por meio da correlação de forças, visando alterações na organização do trabalho didático vigente.

Monfredini (2002) também demonstra que o Estado, por meio das propostas pedagógicas, busca uma transferência de responsabilidades no que se refere aos aspectos administrativos das escolas e, conseqüentemente, dos resultados dos serviços sociais prestados. A autora afirma:

Atribui-se à própria unidade escolar, aos profissionais que nela atuam, aos alunos e à comunidade à qual a escola faz parte, via implementação do projeto pedagógico, o poder e a responsabilidade pela transformação. Os resultados são responsabilidade da unidade escolar. Por exemplo, a violência que se manifesta de forma cada vez mais ampla nos grandes centros urbanos [...] se transmuta num problema que pode ser resolvido pela escola, assim como o abismo social e econômico que divide e afasta pessoas segregando-as em classes (MONFREDINI, 2002, p. 47).

Segundo a referida autora, é no cenário do neoliberalismo que a autonomia é concedida às escolas públicas no Brasil. Para ela, as instituições educacionais e os profissionais que nela trabalham são responsabilizados pela “inclusão ainda que apenas formal dos excluídos”. A autonomia seria, então, um instrumento essencial para a efetivação da racionalidade requerida na atual fase de acumulação do capital.

Ainda segundo Monfredini (2002), é na contradição que reside a possibilidade de construção de alternativas à lógica que as políticas públicas pretendem implantar. Assim, a autora afirma: “O projeto pedagógico, ainda que normatizado pelos sistemas educacionais com base na própria LDB, pode suscitar transgressões inovadoras” (MONFREDINI, 2002, p. 48). Para ela, ao mesmo tempo em que os projetos pedagógicos normatizados e legalizados constituem-se em mecanismos de controle ao trabalho dos profissionais das escolas, concretizam-se as condições para as práticas alternativas que afirmam a autonomia

historicamente constituída, pela ausência do poder central dentro das escolas. A autora, então, afirma:

Assim, os atores, na escola, respondem às inevitáveis exigências burocráticas [...] preenchendo relatórios, enviando informações e cumprindo prazos, horários e datas, mas isto não significa adaptação à norma legal. A autonomia da escola pode se constituir assim, na tensão com estes limites organizacionais, mediada pelo contexto social, político e cultural na qual a escola está inserida (MONFREDINI, 2002, p. 49).

Contudo, sabemos que para tal situação ser atingida, muitas condições precisam ser alcançadas, tais como uma formação humanística adequada para os educadores, bem como condições de trabalho que lhes permitam tempo para estudos e reflexões. Sem tais condições não haverá a correlação de forças necessária à conscientização para as imprescindíveis mudanças na organização do trabalho didático que levariam a uma educação mais adequada aos interesses da classe trabalhadora.

Além da conquista da autonomia pedagógica, analisada por diversos autores, que, como vimos, é limitada pela normas emanadas pelos órgãos centrais, outros princípios fazem parte dos objetivos a serem alcançados pelas propostas pedagógicas de acordo com as recomendações dos sistemas de ensino: elevação da qualidade de ensino, fortalecimento do coletivo escolar, articulação entre teoria e prática, participação e envolvimento de pais e alunos e reconhecimento da identidade da escola. Passamos agora a analisar se esses objetivos estão sendo alcançados.

Com relação à elevação da qualidade do ensino, a análise dos dados empíricos obtidos nas entrevistas realizadas revelou que os professores pouco consultam as propostas pedagógicas de suas escolas e, mesmo quando o fazem desconhecem as bases teóricas da tendência pedagógica escolhida pela escola. Em alguns casos, não sabem nem mesmo o conteúdo do documento que deveria ser o norteador do trabalho realizado na escola. Portanto, as propostas pedagógicas não estão contribuindo para o maior acesso ao conhecimento. Além disso, verificou-se nos documentos oficiais analisados a ênfase aos aspectos administrativos e financeiros em detrimento dos pedagógicos, o que nos leva a acreditar que o objetivo prioritário do Estado, por intermédio das propostas pedagógicas, não é a qualidade do ensino oferecido.

Quanto ao fortalecimento do coletivo escolar, acreditamos que não esteja acontecendo, uma vez que, em ambas as escolas analisadas, uma mesma pergunta recebia respostas muito diversificadas por parte dos entrevistados, indicando não haver uma uniformidade de pensamento e não ter havido participação da grande maioria dos profissionais na elaboração do documento, condições que seriam indispensáveis ao fortalecimento da equipe. Tal fato possivelmente seja decorrência da alta rotatividade dos profissionais pelas diversas escolas da rede aos quais pertencem.

As pesquisas revelaram, ainda, inexistir uma articulação entre a teoria e a prática. As propostas pedagógicas analisadas apontaram para a PCSC como referencial teórico e as práticas verificadas identificavam-se predominantemente com a pedagogia tradicional, mesclada ao escolanovismo e ao tecnicismo.

A participação e envolvimento de pais e alunos também parece não ter mudado devido à introdução das propostas pedagógicas nas escolas. Os pais pouco participam da vida escolar de seus filhos e, a grande maioria não tem conhecimentos suficientes para participar do planejamento da escola. Desejam, principalmente, um local seguro para deixarem seus filhos, ao mesmo tempo em que alimentam o sonho da ascensão social por meio dos estudos.

Com relação ao reconhecimento da identidade da escola, acreditamos que também não tenha mudado por meio das propostas pedagógicas. Todas as escolas continuam com a organização manufatureira do trabalho didático, não havendo diferenças significativas de uma para as outras que possam conferir uma identidade a elas.

Estas observações nos levam a crer que as propostas pedagógicas não introduziram quaisquer alterações significativas nas instituições escolares, sendo documentos elaborados apenas para satisfazer as exigências estabelecidas por lei. Portanto, parecem ser mínimas as possibilidades de serem utilizadas como instrumentos que contribuam para a superação da organização do trabalho didático, embora não possa ser descartada a possibilidade de oportunizarem reuniões e discussões que venham a contribuir para a elevação da consciência dos profissionais com relação ao funcionamento da sociedade capitalista.

3 AS POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Passamos agora a analisar as possibilidades e limites da PHC enquanto instrumento de luta por transformações sociais.

Consideramos a PHC uma valiosa iniciativa por parte de seu autor no sentido de buscar alternativas para a educação da classe trabalhadora em um momento em que se tornava evidente o insucesso da escola nova, que tantas esperanças trouxe aos educadores no sentido de poderem oferecer uma educação adequada a essas crianças. No entanto, percebemos algumas questões inerentes ao projeto pedagógico de Saviani que dificultaram sua implantação.

Como vimos no primeiro capítulo, Saviani procurou evidenciar a íntima relação entre a PHC e a realidade presente, o que implica na compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas. Os professores, portanto, para conduzirem as aulas precisariam compreender essa realidade, tendo o perfeito entendimento do funcionamento da sociedade capitalista. No entanto, os profissionais da educação não passaram por uma formação que permitisse tal compreensão. A grande maioria deles provêm da educação básica da rede pública. Durante o ensino superior receberam uma formação predominantemente técnica nos cursos de licenciatura e pouca ou nenhuma oportunidade tiveram de discutir as questões que envolvem a sociedade capitalista. Com relação às leituras, a maior parte deles não leu obras clássicas, não estudou história e não conheceu os grandes clássicos da educação brasileira, ou seja, não passou por uma formação que lhes permitisse fazer a crítica às principais questões sociais. Como, então, esses professores, com pouca formação humanística, poderiam, juntamente com os alunos, propor soluções para os problemas detectados na prática social? E de que adiantaria reconhecer os problemas sem condições de discuti-los no âmbito de suas origens?

Da mesma forma, para poderem seguir os passos propostos pela PHC e dar ênfase aos conteúdos, de acordo com o projeto, seria necessário um grande domínio dos temas trabalhados por parte dos professores. No entanto, a formação recebida por eles e, muitas vezes, as condições nas quais cursaram o ensino superior não permitiram esse domínio. Como, então, trabalhar conteúdos de forma crítica ou utilizar os conhecimentos científicos para resolver hipoteticamente os problemas levantados, sem ter um profundo domínio do

assunto? E, ainda, sem tempo para se atualizarem e acompanharem os contínuos avanços da ciência, por sobrecarga de trabalho, os professores pouco tempo depois de deixarem a faculdade tornam-se desatualizados. Acrescente-se ao fato a impossibilidade da grande maioria deles em adquirir livros e revistas de atualização e, muitas vezes, até mesmo, de acesso aos meios de comunicação, como a Internet, a banda larga, a TV a cabo e outros recursos tecnológicos mais avançados.

Consideramos, também, que a PHC exige, da parte dos professores, um detalhado planejamento das aulas, além da busca de materiais didáticos como textos a serem discutidos e recursos tecnológicos. Sem essas possibilidades, difíceis de serem alcançadas por parte dos educadores, o trabalho com a PHC torna-se altamente comprometido. Sabemos que as escolas oferecem aos docentes um tempo de planejamento remunerado insuficiente para o planejamento exigido pela PHC. Neste pouco tempo os profissionais têm que se preocupar com as exigências burocráticas do planejamento escolar, bem como com o preparo e correção das avaliações exigidas. Sendo assim, caso o professor se disponha a preparar uma aula de acordo com o método da PHC, terá que dispor de algumas horas fora da escola, o que não condiz com a realidade em que vivem esses profissionais. Mesmo que alguns deles possam fazê-lo, pouco adiantaria um trabalho isolado e sem continuidade ao longo dos anos.

Outra questão limitante para o sucesso da PHC parece ser a fonte dos conteúdos necessários à fase de *instrumentalização*. Saviani não indicou os recursos didáticos que devem ser utilizados para tal fim. Sabemos, como afirmamos anteriormente, que a escola atual está centrada nos manuais didáticos, os quais veiculam o conhecimento vulgarizado, não permitindo que seja percebido o movimento da história necessário à formação de cidadãos críticos e capazes de buscar transformações sociais. Como nos revelaram os dados empíricos de nossa pesquisa, as bibliotecas das escolas são pobres ou mesmo inexistentes. Portanto, os alunos não as frequentam, nem tampouco outras bibliotecas públicas. Também não têm poder aquisitivo para adquirir bons livros, ficando limitados à cultura transmitida pelos manuais didáticos ou à transmissão direta dos conhecimentos dos professores que, por sua vez, também se formaram apenas lendo os referidos manuais. Sendo assim, as chances de uma escola que apenas transmite conhecimentos vulgarizados atuar como mediadora de transformações sociais podem ser consideradas mínimas ou mesmo nulas.

Além dessas considerações, inerentes ao próprio projeto pedagógico de Saviani, passaremos a discutir outras questões referentes à escola atual, que também inviabilizam a implementação da PHC, como a indisciplina e o desinteresse dos alunos em relação aos estudos.

A fim de que se efetive o método preconizado pela PHC faz-se necessário promover debates e discussões em sala de aula. Para isto é importante despertar o interesse dos alunos, bem como impor algumas regras de disciplina para o bom desenvolvimento dos trabalhos. Contudo, como pudemos constatar pelos questionários e entrevistas, um dos grandes problemas da escola atual é a indisciplina dos alunos que tem dificultado imensamente o trabalho dos profissionais da educação. Professores afirmam dar aulas para alunos que não desejam aprender e buscam incessantemente diversas formas de atingir os alunos usando algumas vezes do convencimento, outras da imposição e muitas vezes tentam atrair os alunos com atividades prazerosas embora com menos ênfase em conteúdos, sem, no entanto, conseguir grandes êxitos. Reclamam, então, das famílias que não mais educam seus filhos, da escola que não determina normas de disciplina, do modo de vida dos alunos, que repleto de belas imagens e de tecnologias avançadas, faz com que as crianças percam o interesse por exposições orais ou leituras. Queixam-se, ainda, da heterogeneidade das turmas, com grande número de alunos aprovados para a série, embora sem condições de acompanhar o grupo, devido à atual política escolar de aprovação em massa e que, não entendendo os conteúdos, optam pelas brincadeiras e chamam os colegas para participarem das mesmas. Sobre esta questão, o depoimento de uma das coordenadoras entrevistadas, anteriormente citado, foi enfático, revelando as dificuldades enfrentadas pelos professores com relação a essa questão. Portanto, os problemas disciplinares dificultam os debates e discussões necessárias à condução dos trabalhos pedagógicos de acordo com a teoria preconizada pela PHC.

Ao analisar as razões pelas quais a PHC não teve sua implementação efetivamente realizada anos após o seu lançamento, Saviani (2005b, p. 106-120) tratou dos problemas principais que, segundo ele, incidiram sobre a sua pedagogia e considerou como fundamental “a problemática que envolve a prática, isto é, a situação da educação brasileira no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta se desenvolver e em

relação a qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da sua qualidade.” O autor trata, então, da “materialidade da ação pedagógica”. Saviani reconhece que a ação que é desenvolvida pela educação só se exerce com base em um suporte material, realizando-se em um contexto de materialidade. O autor cita Marx que exemplifica a educação quando trata da produção não-material, cujo produto não se separa do produtor embora o seu exercício também implique uma materialidade que condiciona o seu desenvolvimento. Portanto, para Saviani (2005b, p. 107) “ A ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais. [...] Essas condições materiais configuram o âmbito da prática.” Como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, criam-se objeções à ela. Saviani, então, aborda a questão da materialidade da ação pedagógica discutindo três grandes problemas, por ele considerados desafios.

O primeiro problema considerado é a ausência de um sistema nacional de educação no Brasil que repercute na “situação de penúria” na qual se encontram as escolas e pela qual passam os professores com baixos salários e péssimas condições de trabalho. A questão se reflete na precária formação dos professores, agravada pela sobrecarga de trabalho que dificulta a assimilação das propostas teóricas, bem como sua implementação prática.

Tal fato pode ser constatado pela pesquisa realizada que apontou para o desconhecimento da teoria referente à pedagogia crítico-social dos conteúdos por parte dos professores, apesar de reuniões realizadas para a discussão da mesma.

Saviani reconhece a necessidade de professores preparados para o bom desenvolvimento de sua teoria, já que a mesma depende, em grande parte, da forma como é conduzida pelos educadores. Para que seja eficiente, é necessário que o nível dos professores seja elevado e, conseqüentemente, que estes tenham sido formados de forma adequada, o que sabemos que não vem acontecendo. Ao contrário, estes também vêm sendo fruto das condições precárias do ensino, como afirma Saviani (2005b, p. 116):

[...] Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as

propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado.

O segundo problema detectado por Saviani é a questão material da organização do sistema e das escolas. Com relação a este desafio, o autor afirma:

[...] um segundo desafio, portanto, é a situação de uma prática que incorpora organizacionalmente determinados ingredientes teóricos [...] O que pretendo examinar aí é a contradição representada por uma estrutura educacional organizada com base em determinados ingredientes teóricos, no qual nós, sem nos darmos conta dessa problemática, formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria se possa viabilizar numa prática, numa estrutura organizacional da educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta à perspectiva por nós formulada (SAVIANI, 2005b, p. 109).

Nesta afirmação podemos identificar a questão da organização manufatureira da escola atual, conforme evidenciado por Alves (2001), na qual ainda se encontram as escolas de educação básica. Sem a mudança destas condições, acreditamos que não será possível generalizar-se o método da PHC, apesar de todos os esforços realizados pelos seguidores de Saviani no sentido de explicitá-lo, como fizeram Gasparin (2003) e Santos (2005).

No entanto, segundo Saviani, para enfrentar este problema é necessário, apenas, mobilização e organização no sentido de pressionar o Estado e a sociedade para que a educação venha a ter prioridade efetiva e a ela se destinem os recursos financeiros importantes à sua realização. De outro lado, segundo o autor:

[...] essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas. E aqui nós vamos enfrentar o problema relativo ao descompasso entre o teor da proposta em sua formulação teórica, e o modo como se concebe e se executa o processo de sua implantação. Com efeito, a forma de implantação envolve a problemática organizacional que, por sua vez, tem a ver com a questão da ligação entre teoria e prática que nós, educadores, teimosamente tendemos a compreender como pólos separados (SAVIANI, 2005b, p. 117).

Para que acontecesse a ligação entre a teoria proposta pela PHC e a prática efetivada nas escolas, acreditamos que seria necessário primeiramente uma nova relação educativa para que os professores pudessem dedicar-se ao estudo das questões levantadas durante a *prática social inicial* e ao planejamento das atividades da fase de *instrumentalização*. Os alunos, por sua vez, para compreenderem realmente os conteúdos tratados, atingirem efetivamente a fase de *catarse* e se conscientizarem das possibilidades de transformações sociais, precisariam freqüentar a biblioteca, ler bons textos, utilizar tecnologias avançadas e, tudo isso, requereria mudança da organização do espaço escolar, com a superação das condições manufatureiras nas quais se encontram as instituições de ensino, conforme discutido anteriormente.

Saviani reconheceu esta necessidade, embora não tenha proposto soluções para supri-la. Percebe-se esta questão também quando o autor afirma ser a PHC:

[...] uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (SAVIANI, 2005b, p. 119).

O terceiro desafio colocado por Saviani é a descontinuidade. Segundo o autor o trabalho educativo deve se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades e conceitos sejam assimilados pelos alunos. Esta seria uma condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas. A questão coloca-se como um problema da maior gravidade no âmbito da materialidade da ação educativa, manifestando-se de maneira particularmente forte nas políticas educacionais que, mudando à cada governo, inviabilizam os avanços no campo educacional, uma vez que a educação requer continuidade.

A análise dos dados obtidos pela pesquisa empírica nos mostra que as escolas analisadas não implementaram a PHC ou a pedagogia crítico-social dos conteúdos como preferem chamá-la. Acreditamos que, embora a direção tenha buscado compreender com seriedade as características da teoria escolhida, procurando implementá-la como um instrumento eficaz de elevação da qualidade do ensino³³, as condições nas quais se encontram as escolas acabaram por inviabilizar a transformação pretendida, não por insuficiência da teoria nem, necessariamente, por insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação, embora isto possa ter ocorrido. O grande problema está na forma como a escola esta organizada, de acordo com outras concepções teóricas. Assim, mudou-se a teoria, sem alterar a organização, inviabilizando a proposta, acontecendo o mesmo que em outros locais onde a mesma tentativa foi conduzida, como analisou Saviani (2005b, p. 120):

[...] quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

Saviani, portanto, detecta o problema, sem, no entanto, propor soluções para ele. Alves, ao compreender a materialidade da escola contemporânea, sem se preocupar com métodos e técnicas de ensino, propõe a questão fundamental que está na base da transformação desejada: a necessidade de superação da organização manufatureira do trabalho didático.

Alves propõe mudanças radicais no funcionamento da escola, no trabalho dos professores, no relacionamento dos docentes com os alunos e na fonte dos conteúdos, questões que seriam fundamentais antes de quaisquer alterações com relação aos métodos e técnicas utilizados em sala de aula.

³³ Qualidade do ensino refere-se à melhoria nos índices obtidos nas avaliações oficiais.

Saviani, Libâneo, Gasparin e Santos depositam toda a responsabilidade da transmissão dos conteúdos na pessoa do professor. Esquecem-se que este também é fruto de uma escola deficiente e não possui formação para o trabalho que, de acordo com a proposta da PHC, lhe é destinado.

As ações pedagógicas e os recursos necessários para a fase de *instrumentalização* da PHC são definidos a partir de aspectos como a experiência do professor, os conteúdos e o interesse dos alunos. No entanto, estes aspectos parecem não estar sendo contemplados na escola atual, como nos revelou a pesquisa realizada nas instituições, uma vez que a experiência do professor deixa a desejar devido à sua formação, ainda precária; os conteúdos são vulgarizados pelos livros didáticos; e o interesse dos alunos com relação aos assuntos estudados ainda é mínimo.

Todas essas questões, relativas ao método da PHC e relacionadas às condições nas quais se encontram as escolas, nos levam a acreditar que não existe possibilidades de utilização da PHC como instrumento de luta por transformações sociais. Esforços devem ser concentrados no sentido de buscar as mudanças necessárias na organização do trabalho didático atual.

4 AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO ATUAL

Se as necessidades educacionais vão se alterando ao longo do tempo, o trabalho didático também precisa ser alterado, não podendo permanecer anacrônico. A época atual exige mudanças urgentes no campo educacional, como necessidades sociais da atualidade, não sendo mais possível permanecer a organização manufatureira do trabalho didático.

Para que ocorram mudanças no interior da escola será necessário um grande esforço por parte dos professores no sentido de tornar convincentes e visíveis a utilidade e a realidade do que ensinam. Para que isto aconteça os profissionais não poderão aceitar simplesmente a espontaneidade dos alunos, admitindo as diversas formas de indisciplina, mas também não podem considerar insignificantes as respostas e reações

dos alunos contra o sistema vigente, devem saber o que os alunos esperam do ensino, como exigem que ele tome parte das suas preocupações e dos seus projetos, como se sentem predispostos a revoltar-se contra o que lhes pareça ofender os seus direitos, tanto no que se refere às práticas pedagógicas quanto às matérias do ensino. Os atos de indisciplina e vandalismo, tão comuns nas escolas públicas, constituem uma resposta direta à segregação social que os alunos, inconscientemente, parecem perceber, então, reagem contra formas disciplinares que os infantilizam ou os repelem. Sobre esta questão, Snyders (1981, p. 349-350) se pronuncia:

Esta resistência é fundamentada, e ao mesmo tempo constitui uma força sobre a qual qualquer ação pedagógica progressista terá de se apoiar. O que não significa que se deve sacralizá-la tal como é, em cada uma das suas manifestações. Todas as organizações progressistas têm de procurar, em comum com os alunos, que modalidades de disciplina podem ser aqui formadoras – e lutar para as impor.

Para a solução desses problemas poderia ser útil maior empenho na implantação das novas funções sociais não propriamente pedagógicas que a escola vem sendo chamada a assumir devido à força das necessidades da época atual, conforme apontou Alves (2001). Seria desejável, também, a mudança da arquitetura escolar de forma que pudesse atender a todas as necessidades dos educandos e não apenas as intelectuais, tornando-se as instituições escolares locais adequados para a permanência das crianças e jovens em tempo integral.

Por outro lado, os professores não dispõem de tempo para planejar boas aulas e aperfeiçoar seus conhecimentos, sendo imprescindível a mudança no relacionamento entre professor e alunos a fim de liberar estes profissionais para que busquem os conhecimentos necessários e não mais se acomodem nas aulas com livros didáticos adotados pelas escolas ou textos extraídos também de livros didáticos. A persistência dessas condições traz como consequência a impossibilidade de se obter, por meio da educação escolar, o conhecimento culturalmente significativo acumulado pela humanidade, permanecendo nas escolas apenas a vulgarização desse conhecimento, embora já existam as condições objetivas necessárias à superação de tal situação.

Quando Alves propõe que a escola assuma com eficiência funções sociais não pedagógicas, bem como a liberação dos professores para o planejamento e a utilização das obras clássicas como fontes de conteúdos, apresenta uma possível solução para os graves problemas de indisciplina, desinteresse, falta de atenção, heterogeneidade quanto ao nível de aprendizagem, entre outros, que vêm tornando a sala de aula difícil de ser suportada por parte de professores e alunos que nela têm de conviver.

Para que melhores condições sejam alcançadas para a educação faz-se necessária a mudança na organização do trabalho didático nos três aspectos que envolvem a concepção da expressão:

- Novas formas históricas de educador de um lado e educandos do outro, isto é, um novo relacionamento entre professor e alunos, liberando os primeiros para o planejamento e os estudos e os segundos para atividades autônomas em bibliotecas, salas de multimeios, laboratórios de informática ou práticas esportivas, entre outros.
- A mediação de recursos didáticos da época atual, ou seja, tecnologias avançadas da “era da informática”, juntamente com as obras clássicas, que revelam o movimento da história e o abandono total dos manuais didáticos, próprios para os séculos passados, mas não mais condizentes com a sociedade de hoje.
- Alterações do espaço físico das escolas a fim de proporcionar o trabalho autônomo acima referido, as diversas modalidades de esportes e o atendimento das crianças e jovens em todas as suas necessidades e não apenas as intelectuais.

Como revelaram as entrevistas e questionários, as tecnologias estão começando a chegar às escolas e, na visão dos educadores, não faltam recursos disponíveis para o trabalho didático. A tendência apresentada é de aumentar estes recursos, uma vez que alimentam o mercado globalizado da sociedade capitalista. Embora não haja verba para pessoal docente e administrativo, nem para manutenção do espaço escolar, os recursos tecnológicos continuam chegando às escolas e pesquisas futuras neste sentido devem apontar para a relação suposta acima. No entanto, as novas tecnologias não têm sido convenientemente utilizadas, como afirma Alves (2005a, p. 140): “[...] Inclusive as novas tecnologias vêm sendo incorporadas pelas escolas não no sentido de transformar a relação educativa e ajustá-la às necessidades de nossa época, mas, sim, no intuito de reforçá-la.”

Zanatta (2002) analisou a implantação das salas de informática na REME de Campo Grande e observou que a ênfase é dada ao manuseio e domínio das máquinas e, também, na estética dos trabalhos realizados usando como recurso os computadores, ficando para segundo plano a preocupação com a aquisição de conhecimentos. Segundo o referido autor, os equipamentos foram implantados sem uma análise das mudanças que seriam necessárias efetuar e sem uma reflexão sobre a influência que a tecnologia poderia causar na relação professor-aluno. Portanto, na opinião do autor, os computadores estariam servindo para reforçar o atual processo de ensino, não tendo, nem mesmo, substituído o livro didático, ao contrário, apenas teriam acrescentado mais um manual, só que informatizado, e estariam tirando cada vez mais a autonomia dos professores:

[...] o que percebemos é que as pedagogias utilizadas estão centradas no ensinamento das técnicas de manuseio, para o uso das tecnologias e, conseqüentemente, para o seu domínio, deixando claro o seu caráter tecnicista. [...] Percebe-se que apenas a introdução de novos recursos tecnológicos não assegura uma nova forma de organização didática, mas a manutenção de um sistema que vem sendo reproduzido desde o século XVII, onde os livros clássicos foram substituídos pelo manual didático. Nesta nova fase os manuais didáticos estão sendo substituídos pelo computador, sem, no entanto, existir uma discussão da organização escolar vigente (ZANATTA, 2002, p. 49 e 63).

Acrescentamos ainda que, segundo Alves (2005, p. 143), a escola tradicional não estava centrada na figura do professor, como é acusada pelos representantes do escolanovismo, estava centrada, sim, no manual didático. E, na transição para a pedagogia nova, o foco do trabalho didático não passou para o aluno, permaneceu no manual didático. Portanto, uma alternativa possível para a superação da situação vivida atualmente pelas instituições de ensino é a eliminação total dos manuais didáticos do trabalho escolar. Entretanto, tal fato só poderá ocorrer quando forem dadas aos professores condições de usarem outros recursos, o que exigirá a mudança do relacionamento entre professores e alunos.

Vale ressaltar, ainda, que para os alunos virem a se interessar pela leitura de obras clássicas, o que não acontece atualmente, será necessário todo um trabalho de conscientização dos mesmos, para que, desde pequenos, ao lerem bons textos, tomem gosto pela leitura. Por outro lado, as chances dos livros didáticos serem abandonados pelas

instituições educacionais ainda estão longe das possibilidades reais das escolas de hoje. Sabe-se que a edição dos mesmos movimentam vultuosas quantias de capital, sustentando a grande maioria das indústrias gráficas. Tal fato faz com que o fornecimento gratuito dos livros aos alunos, bem como o aparelhamento material das escolas seja favorável ao movimento do capital. Acrescenta-se, ainda o fato de professores despreparados e sobrecarregados de serviço não abrirem mão da utilização dos manuais para facilitar o trabalho.

Com relação aos partidários do escolanovismo que ainda afirmam ser necessário “aprender fazendo”, ao invés de incentivar o aprendizado dos conteúdos, Alves recorre a Ruggi (1998) para demonstrar que esta questão representa um saudosismo da época do artesanato, quando os jovens aprendiam nas oficinas com os mestres artesãos e que tal condição já foi superada na sociedade atual. Neste sentido, o autor afirma:

Portanto, eis colocado um importante elemento de pauta para a tarefa política de formação dos educadores, em nosso tempo, qual seja a libertação de suas consciências ante esse domínio ideológico perpetuado por séculos, que se traduz nas reivindicações, ainda por uma pedagogia artesanal. As condições materiais que davam sustentação a essa pedagogia já foram revolucionadas há muito tempo. Logo, tais reivindicações devem ser denunciadas como profundamente reacionárias, pois são, inclusive, um óbice ao desenvolvimento das condições subjetivas da transformação educacional no presente, aspecto indissociável da própria transformação social (ALVES, 2005, p. 145).

Diante do quadro caótico em que se pode verificar encontrarem-se as escolas oficiais de educação básica, a tendência por parte dos dirigentes é culpar os docentes e as equipes técnicas e focalizar as soluções na formação dos professores. Constatamos que estes realmente não estão preparados para conduzir a educação enquanto fator contribuinte para a mediação de transformações sociais. Temos que reconhecer que eles também são vítimas de uma situação social opressora, tendo sido formados dentro das condições precárias nas quais se encontra a educação. A grande maioria parece provir de escolas públicas, uma vez que os baixos índices salariais e as péssimas condições de trabalho as quais estão submetidos os trabalhadores do magistério não atraem os integrantes da classe dominante. As soluções deverão, portanto, chegar a médio e longo prazo, com a mudança da organização do trabalho didático, dando suporte para que os professores se preparem para compreender a sociedade capitalista, criando-se, assim, as

condições para a formação efetiva de cidadãos críticos e capazes de agir rumo às transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos desenvolvidos e a pesquisa realizada no interior das escolas sugeriram algumas considerações sobre as questões que nortearam o presente trabalho:

- A possibilidade de utilização das propostas pedagógicas, como instrumento de luta por uma educação adequada à classe trabalhadora.
- A viabilidade da pedagogia histórico-crítica como instrumento teórico-metodológico a ser utilizado durante o trabalho didático, visando a luta por transformações sociais.
- A necessidade de superação da organização manufatureira do trabalho didático.

Os resultados sugerem que as propostas pedagógicas existem nas escolas apenas como documento exigido pela legislação escolar do país. Diversos professores, técnicos e especialistas em educação participaram das discussões iniciais de sua elaboração, embora poucos conheçam os pressupostos teórico-metodológicos nela contidos. A redação das propostas parece ser resultado de pesquisas bibliográficas restritas realizadas por um pequeno grupo de profissionais, com pouco conhecimento do que existe na literatura educacional sobre o assunto.

Uma vez redigidas as propostas pedagógicas, estas são repassadas para os demais profissionais da instituição em reuniões pedagógicas. No entanto, a grande maioria dos docentes e técnicos não avalia o significado ou a importância do documento ou não possui informações teóricas suficientes para a compreensão da teoria pedagógica nele contida. Da mesma forma, parece faltar o entendimento das questões sociais que determinam as condições existentes nas escolas, bem como do movimento histórico na qual estão inseridas. Tal fato impediria a utilização das propostas pedagógicas na luta por uma educação mais adequada à classe trabalhadora, apontando para a necessidade de profundas modificações na formação dos profissionais de educação a qual parece, atualmente, privilegiar aspectos técnico-metodológicos em detrimento dos humanísticos, de fundamental importância para a compreensão da totalidade da qual fazem parte as escolas.

As mesmas questões que dificultam a utilização das propostas pedagógicas inviabilizam também a implementação da pedagogia histórico-crítica ou da pedagogia crítico-social dos conteúdos nas escolas de educação básica. Verificamos o

desconhecimento teórico da projeto de Saviani ou o seu conhecimento apenas superficial, mas desacompanhado das bases teóricas necessárias para a sua compreensão, que seria o primeiro passo para a sua implantação no interior das instituições educacionais.

A pesquisa realizada nas escolas revelou que o trabalho didático realizado é predominantemente tradicional, com traços da pedagogia nova e do tecnicismo, nos moldes apresentados por Saviani e Libâneo em suas classificações das tendências pedagógicas verificadas na educação nacional. Baseia-se na transmissão de conhecimentos por parte dos professores, com utilização intensa dos manuais didáticos em sala de aula. Mesmo os professores que não utilizam os livros adotados pela escola usam outros livros didáticos para preparar suas aulas. Recursos tecnológicos começam a chegar às escolas, embora em quantidade insuficiente e, ainda, mal aproveitados em sua potencialidade. Os alunos, por outro lado, pouco se interessam pela leitura ou pelos conhecimentos transmitidos como nos sugere a grande indisciplina existente nas salas de aula e a falta de interesse pelas aulas e leituras extra-classe.

A grande maioria dos profissionais considera a importância da formação de cidadãos críticos mas as escolas não têm buscado este objetivo da forma preconizada por Saviani ou Libâneo na apresentação de suas teorias. Os conteúdos curriculares não estão sendo utilizados para a instrumentalização dos alunos, de forma que possam perceber o movimento da história e as possibilidades de utilização dos conhecimentos científicos, visando modificações futuras nas bases da sociedade na qual estão inseridos.

Embora diversos profissionais relatem que partem da prática social e retornem à ela, problematizando as questões dela retiradas, as diversas contradições nas respostas obtidas evidenciam que o trabalho realizado não é aquele indicado pelo autor da PHC ou por seus seguidores que buscaram facilitá-lo.

Questões inerentes à teoria da PHC e relacionadas à falta de condições materiais e humanas nas escolas apontam para a inviabilidade do projeto pedagógico de Saviani como instrumento teórico-metodológico a ser utilizado durante o trabalho didático e, conseqüentemente, as poucas chances de trazer bons resultados como processo de mediação na luta por transformações sociais.

As pesquisas confirmaram a organização manufatureira do trabalho didático existente nas escolas e a necessidade de profundas alterações na luta por melhorias da

educação da classe trabalhadora e conseqüentes transformações sociais. Propomos aqui algumas mudanças de acordo com o que foi preconizado por Alves ao estudar a organização do trabalho didático:

- O abandono total dos manuais didáticos, que devem ser substituídos pelo uso intenso das tecnologias avançadas e das obras clássicas durante o trabalho didático. Os alunos teriam, então condições de perceber o movimento da história, ausentes dos livros didáticos, mas revelado pelos clássicos. Poderiam, então, compreender a sociedade capitalista, adquirindo a consciência de classe indispensável para a luta em direção à superação da atual situação. O aprimoramento e a intensificação da utilização das tecnologias viabilizaria o acesso às informações relevantes, bem como a maior intercomunicação, oportunizando discussões, inclusive, entre escolas ou, mesmo, cidades e países. Com isso, possivelmente aumentaria o interesse dos jovens pelos estudos e, conseqüentemente melhoraria a disciplina dos alunos no interior das instituições de ensino.
- Mudanças no relacionamento entre professor e alunos poderiam minimizar o problema da má formação dos profissionais da educação, liberando-os para estudos e planejamento. Ao mesmo tempo, os alunos poderiam tornar-se mais autônomos e, possivelmente, utilizariam mais as bibliotecas, ao mesmo tempo em que fariam melhor uso das tecnologias educacionais.
- A aceitação das funções sociais não estritamente pedagógicas dentro das escolas, acompanhada da eficiência das mesmas, supriria as necessidades das crianças e jovens em todos os seus aspectos e não apenas nos intelectuais e poderia contribuir, também, para um maior interesse pelos estudos.
- Alterações no espaço físico das escolas, com a construção de salas de multimeios e diversos laboratórios de informática, bibliotecas adequadas, salas de estudo e quadras de esporte, a fim de proporcionar atividades que permitam aos jovens permanecer nas escolas em tempo integral e assistidos em todas as suas necessidades.

Embora as possíveis soluções para as questões educacionais sejam dependentes do modo de produção da sociedade atual, acreditamos que a educação possa contribuir,

juntamente com outras instâncias sociais, como agente mediador de transformações que favoreçam a classe trabalhadora, fornecendo condições subjetivas necessárias à transformação da mesma, visando os interesses desta parcela da sociedade. No entanto, o processo é longo e penoso, tendo necessariamente que passar por mudanças profundas na organização do trabalho didático, com a superação de sua ordem manufatureira, e posterior adoção de práticas metodológicas apropriadas para despertar o interesse dos alunos pelos estudos. Tais práticas poderiam ser facilitadas estando devidamente apoiadas por documentos oficiais, como as propostas pedagógicas que fazem parte das políticas públicas da educação nacional. Seus resultados, porém, justificariam a luta dos educadores que, desvalorizados e mal remunerados na sociedade atual, satisfazem-se apenas em participar de movimentos sociais em busca de melhorias salariais futuras. A educação, sendo vista numa perspectiva transformadora, poderia contribuir para a elevação da consciência, ao cumprir seu papel de dar acesso ao saber humano sistematizado e socialmente acumulado. No entanto, seria necessário, por parte dos educadores, a compreensão das relações entre universal e particular, sujeito e sociedade, de modo a facilitar a construção das condições necessárias à destruição da relação que dá origem a todas as formas de desigualdade: a relação entre capital e trabalho.

Neste sentido, não podemos nos esquecer dos ensinamentos deixados por Marx, quando escreveu:

[...] não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. É por isso que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará a conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir (MARX, 1983, p. 52).

Lançamos, então, um desafio para pesquisas futuras que possibilitem o encontro de meios capazes de alterar a atual organização do trabalho didático. Entre elas sugerimos a busca de relações entre expansão da escola e mercado. Ao se expandir a utilização das tecnologias educacionais avançadas e de outros produtos industrializados nas escolas em função da educação escolar, o capital estaria encontrando caminhos para a sua reprodução e, ao mesmo tempo, a educação da classe trabalhadora poderia ser favorecida. No entanto, restaria, ainda, como passo fundamental, a superação dos manuais didáticos que, favorecendo a movimentação de vultuosas quantias de capital, teriam, portanto, poucas chances de serem abandonados.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS ANALISADAS

1) Com que disciplina(s) você trabalha?

2) Qual o seu tempo de serviço nesta unidade de ensino?

3) Você participou de discussões para a elaboração e/ou alterações da proposta pedagógica desta unidade escolar?

4) Você conhece a tendência pedagógica que está expressa na proposta pedagógica desta unidade escolar?

() Conheço superficialmente por informações ouvidas na escola.

() Conheço razoavelmente por informações ouvidas na escola.

() Conheço profundamente por meio de leituras e discussões.

() Não conheço.

Em caso afirmativo, qual é essa tendência? Como ela se caracteriza?

5) Como você classifica a sua autonomia pedagógica para realizar o seu trabalho?

() Autonomia pedagógica total.

() Autonomia limitada por respeito à proposta pedagógica.

() Autonomia limitada por superiores hierárquicos.

() Autonomia limitada por condições financeiras da escola

() Autonomia limitada pelos planejamentos exigidos.

() Autonomia limitada por falta de condições materiais e humanas.

6) Você considera a proposta pedagógica uma linha norteadora do trabalho realizado na escola?

() sim

() sim, caso fosse devidamente utilizada.

() não, apenas um documento exigido por lei

7) Você costuma consultar e seguir as orientações contidas na proposta pedagógica da unidade escolar?

() sempre

() raramente

freqüentemente nunca

8) Como você classifica suas aulas?

- tradicionais sócio-interacionistas
 construtivistas marcadas por preocupações sociais e políticas
 tecnicistas

9) Quais os recursos didáticos que você utiliza com freqüência?

- quadro e giz informática
 livro didático adotado retroprojedor
 livros didáticos para pesquisa episcópio
 livros paradidáticos música
 obras clássicas filmes
 materiais de laboratório outros – quais?
 materiais para desenho e artes

10) Como você considera os recursos disponíveis para o trabalho pedagógico com os alunos?

- insuficientes suficientes abundantes

11) Com que freqüência você utiliza o livro didático em suas aulas?

- diariamente raramente
 freqüentemente nunca

12) Como você classifica a biblioteca de sua escola?

- ótima boa regular péssima

13) O que você entende por Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos?

14) Você considera importante preparar seus alunos para serem cidadãos críticos? Em caso afirmativo, de que forma isto pode ser feito?

15) Você conhece as condições de vida de seus alunos e utiliza-as como base para as suas aulas ou trabalho geral da escola?

- conheço e utilizo
 conheço, mas não utilizo
 não conheço

16) Você relaciona os conteúdos do currículo com a vivência cotidiana dos alunos?

- sempre só ao desenvolver projetos da escola

algumas vezes só quando são tratadas no livro didático adotado
 nunca

17) Você insere questões sociais nos conteúdos trabalhados em sala de aula?

sempre só ao desenvolver projetos da escola
 algumas vezes só quando são tratados no livro didático adotado
 nunca

18) Em suas aulas e planejamentos, você parte da prática social dos alunos e retorna a elas?

sempre freqüentemente raramente nunca

19) Você costuma problematizar os conteúdos sociais trabalhados em sala de aula e, depois, busca resolvê-los hipoteticamente visando transformações sociais?

sempre freqüentemente raramente nunca

20) A indisciplina e as condições existentes em sala de aula permitem que aconteçam discussões necessárias à conscientização dos alunos para que assumam uma posição crítica frente aos conteúdos polêmicos do programa?

sempre freqüentemente raramente nunca

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PARA EQUIPES TÉCNICAS DAS ESCOLAS ANALISADAS

1) Qual a sua função nesta unidade escolar?

2) Qual o seu tempo de serviço nesta unidade de ensino?

3) Você participou de discussões para a elaboração e/ou alterações da proposta pedagógica desta unidade escolar?

4) Você conhece a tendência pedagógica que está expressa na proposta pedagógica desta unidade escolar?

() Conheço superficialmente por informações ouvidas na escola.

() Conheço razoavelmente por informações ouvidas na escola.

() Conheço profundamente por meio de leituras e discussões.

() Não conheço.

Em caso afirmativo, qual é essa tendência? Como ela se caracteriza?

5) Como você classifica a sua autonomia pedagógica para realizar o seu trabalho?

() Autonomia pedagógica total.

() Autonomia limitada por respeito à proposta pedagógica.

() Autonomia limitada por superiores hierárquicos.

() Autonomia limitada por condições financeiras da escola

() Autonomia limitada pelos planejamentos exigidos.

() Autonomia limitada por falta de condições materiais e humanas.

6) Você considera a proposta pedagógica uma linha norteadora do trabalho realizado na escola?

() sim

() sim, caso fosse devidamente utilizada.

() não, apenas um documento exigido por lei

7) Você costuma consultar e seguir as orientações contidas na proposta pedagógica da unidade escolar?

nunca

17) Questões sociais são inseridas nos conteúdos trabalhados em sala de aula?

- sempre só ao desenvolver projetos da escola
 algumas vezes só quando são tratados no livro didático adotado
 nunca

18) Durante as aulas parte-se da prática social dos alunos e retorna-se à ela?

- sempre freqüentemente raramente nunca

19) Os conteúdos sociais trabalhados em sala de aula costumam ser problematizados e, posteriormente, resolvidos hipoteticamente, visando transformações sociais?

- sempre freqüentemente raramente nunca

20) A indisciplina e as condições existentes em sala de aula permitem que aconteçam discussões necessárias à conscientização dos alunos para que assumam uma posição crítica frente aos conteúdos polêmicos do programa?

- sempre freqüentemente raramente nunca

ANEXO 3

ENTREVISTA COM EQUIPES TÉCNICAS DAS ESCOLAS ANALISADAS

- 1) Qual a sua função nesta unidade escolar?
- 2) Qual o seu tempo de serviço nesta unidade de ensino?
- 3) Você participou de discussões para a elaboração e/ou alterações da proposta pedagógica desta unidade escolar?
- 4) Você conhece a tendência pedagógica que está expressa na proposta pedagógica desta unidade escolar?
 - () Conheço superficialmente por informações ouvidas na escola.
 - () Conheço razoavelmente por informações ouvidas na escola.
 - () Conheço profundamente por meio de leituras e discussões.
 - () Não conheço.
Em caso afirmativo, qual é essa tendência?
- 5) Como você classifica a sua autonomia pedagógica para realizar o seu trabalho?
 - () Autonomia pedagógica total.
 - () Autonomia limitada por respeito à proposta pedagógica.
 - () Autonomia limitada por superiores hierárquicos.
 - () Autonomia limitada por condições financeiras da escola
 - () Autonomia limitada pelos planejamentos exigidos.
 - () Autonomia limitada por falta de condições materiais e humanas.
- 6) Você considera a proposta pedagógica uma linha norteadora do trabalho realizado na escola?
 - () sim
 - () sim, caso fosse devidamente utilizada.
 - () não, apenas um documento exigido por lei
- 7) Você costuma consultar e seguir as orientações contidas na proposta pedagógica da unidade escolar?
 - () sempre
 - () freqüentemente
 - () raramente
 - () nunca
- 8) Como você classifica as aulas da escola de uma maneira geral?
 - () tradicionais
 - () construtivistas
 - () tecnicistas
 - () sócio-interacionistas
 - () marcadas por preocupações sociais e políticas

9) Quais os recursos didáticos predominantemente utilizados?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> quadro e giz | <input type="checkbox"/> informática |
| <input type="checkbox"/> livro didático adotado | <input type="checkbox"/> retroprojektor |
| <input type="checkbox"/> livros didáticos para pesquisa | <input type="checkbox"/> episcópio |
| <input type="checkbox"/> livros paradidáticos | <input type="checkbox"/> música |
| <input type="checkbox"/> obras clássicas | <input type="checkbox"/> filmes |
| <input type="checkbox"/> materiais de laboratório | <input type="checkbox"/> outros – quais? |
| <input type="checkbox"/> materiais para desenho e artes | |

10) Como você considera os recursos disponíveis para o trabalho pedagógico com os alunos?

- insuficientes suficientes abundantes

11) Com que frequência os professores utilizam o livro didático durante as aulas?

- diariamente raramente
 frequentemente nunca

12) Como você classifica a biblioteca de sua escola?

- ótima boa regular péssima

13) O que você entende por Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos?

14) Você considera importante preparar os alunos para serem cidadãos críticos? Em caso afirmativo, de que forma isto pode ser feito?

15) Você conhece as condições de vida dos alunos e utiliza-as como base para o trabalho geral da escola?

- conheço e utilizo
 conheço, mas não utilizo
 não conheço

16) Os conteúdos do currículo são relacionados com a vivência cotidiana dos alunos?

- sempre só ao desenvolver projetos da escola
 algumas vezes só quando são tratadas no livro didático adotado
 nunca

17) Questões sociais são inseridas nos conteúdos trabalhados em sala de aula?

- sempre só ao desenvolver projetos da escola
 algumas vezes só quando são tratados no livro didático adotado
 nunca

18) Durante as aulas e planejamentos os professores partem da prática social dos alunos e retornam a elas?

- sempre frequentemente raramente nunca

19) Os professores costumam problematizar os conteúdos sociais trabalhados em sala de aula e, depois, buscam resolvê-los hipoteticamente visando transformações sociais?

sempre freqüentemente raramente nunca

20) A indisciplina e as condições existentes em sala de aula permitem que aconteçam discussões necessárias à conscientização dos alunos para que assumam uma posição crítica frente aos conteúdos polêmicos do programa?

sempre freqüentemente raramente nunca

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Cleíza Quadros. **Fica sem resposta o que os livros dizem**: a mediação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Papirus, 1996.

ALMEIDA, Edson Pacheco & PEREIRA, Rosangela Saldanha. Crítica á teoria do capital humano: uma contribuição à análise das políticas públicas em educação. **Revista de Educação Pública/UFMT** v. 009 n. 015 jan/jun 2000. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/AlmeidaPereira.html>. Acesso em: 1º mai. 2007.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, s.d.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados. 2001a.

_____. **O pensamento burguês no seminário de Olinda**. 1800-1836. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados. 2001b.

_____. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Método de pesquisa e educação**. Campo Grande: 2006.

BAUDELLOT, C & ESTABLET, R. **L'École Capitaliste em France**. Paris: François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados**. Brasília: 1997.

_____. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados**. Brasília: 1997.

_____. Compromisso Nacional de Educação para Todos. In: **Plano Decenal de Educação para Todos**. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. São Paulo. Encyclopédia Britannica do Brasil, 1989.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Senado, 2001.

_____. Lei nº 2791, de 30 de dezembro de 2003. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Assembléia Legislativa, 2003.

_____. Parecer CNE/CEB nº 4/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Coleção Raízes e Asas**. Brasília: CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 1998.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos. 1993 – 2003. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Coleção Raízes e Asas**. Brasília: CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 1998.

CAMPO GRANDE. **Proposta pedagógica**: orientações para elaboração, avaliação e sistematização/Secretaria Municipal de Educação. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2002.

_____. Deliberação CME/MS nº 254, de 17 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o funcionamento das instituições de ensino no sistema municipal de ensino. Campo Grande/MS, 2003.

_____. **Projeto político pedagógico**: uma construção coletiva. Programa de formação reflexiva. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Campo Grande. 2006

_____. **Proposta pedagógica**. Escola XXX. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, 2004.

COMENIUS, João Amós. **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo à todos. 2. ed. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 1976.

CONFERÊNCIA DE CÚPULA DE NOVA DELHI (Nova Delhi, Índia, 13 a 16 de dezembro de 1993), UNESCO, UNFA, e UNICEF. Brasília: MEC, 1994, 40p.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO (Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000), UNESCO. O MARCO DE AÇÃO DE DAKAR. Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicações>. Acesso em 05 out. 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. A atuação de Dermeval Saviani na Educação brasileira: um depoimento. In: SILVA Jr. C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. p. 41-62.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para a teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

_____. Um pequeno depoimento. In: SILVA Jr, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 18-21.

DECLARAÇÃO MUNDIAL sobre educação para todos e PLANO DE AÇÃO para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Educação para Todos (Jontien, Tailândia, 5 a 9 de dez. de 1990), Brasília: UNICEF, 1991, Declaração, p. 1, 9. Plano I, 20 p.

DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL. Campo Grande/MS: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

ENGELS. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global. Coleção bases v. 47, 1986.

FACHINI, Maria Ângela Bariani de Arruda. **Projeto Pedagógico das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul – autonomia concedida ou conquistada?** 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A reforma educacional no espaço local: o projeto pedagógico da escola. **Revista Intermeio**, Campo Grande, v. 3, n. 5, p. 43-53, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. 1997.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas** 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. Minha convivência com Dermeval Saviani. In: SILVA Jr., C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 22-31.

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2003. In: CAMPO GRANDE. **Projeto político pedagógico: uma construção coletiva**. Secretaria Municipal de Educação. 2006. p. 9-32.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1991.

MAKARENKO. **Problemas de la educación escolar**. Moscou: Progreso, 1982.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O capital**. Livro 1: O processo de produção capitalista, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MARX, K & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS, 2004. 40 p.

_____. Deliberação CEE/MS nº 6.363 de 19/10/2001. Dispõe sobre o funcionamento das instituições de educação básica de Mato Grosso do Sul.

_____. Documento orientativo para elaboração ou adequação da proposta pedagógica. Campo Grande/MS, 2003. Disponível em: www.sed.ms.gov.br. Acesso em: 28 fev. 2006.

_____. **Projeto político-pedagógico**. Escola XXX. Campo Grande, MS, 2004.

_____. **Plano Estadual de Educação**. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul / Secretaria do Estado de Educação, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2 p. 41-56, jul.-dez. 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico, projeto político pedagógico e proposta pedagógica da escola: desfazendo nós, apontando caminhos. In: CAMPO GRANDE. **Projeto político pedagógico: uma construção coletiva**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2006. p. 67-74.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos 1990. In: SENNA, Ester (Org.) **Trabalho, Educação e Políticas Públicas**. Campo Grande: Editora UFMS, 2003. p. 149-170.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RUGIU, Antonio Sartori. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de Ciências: Abordagem histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

_____. **Domínios, dominadores e dominados**. Disponível em:

http://www.unicamp.br/unicamp_hoje/ju/outubro2002/unihoje_ju194pag05html. Acesso em: 2 ago. 2004.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e lutas de classe**. 2. ed. Portugal: Moraes, 1981.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **A obra de Gilberto Luiz Alves como síntese do pensamento educacional brasileiro**. Conferência apresentada na Semana de Pedagogia da UEMS realizada em Paranaíba. 2005.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: CAMPO GRANDE. **Projeto político pedagógico**: uma construção coletiva. Programa de Formação Reflexiva. Secretaria Municipal de Educação. 2006. p. 33-45.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA; LEONTIEV; VIGOTSKY et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

ZANATTA, Jacir Alfonso. **A implantação das salas de informática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.